

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
SYLVIE BIELEN

L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

AVRIL 2019

REMERCIEMENTS

En regardant le chemin parcouru pour arriver à cet essai, je me demande s'il est un aboutissement ou un commencement. À une certaine époque, j'aurais pu choisir de dire qu'il s'agissait d'un début de parcours pour l'obtention de ma maîtrise en enseignement, mais maintenant que j'y suis, je me rends compte que ce chemin fut un tournant vers de nouveaux horizons qui se sont dévoilés peu à peu sous mes yeux.

Pour ces nouveaux horizons, j'aimerais remercier, premièrement, mon directeur, monsieur François Guillemette, d'avoir su donner la pleine mesure pour m'aider à cheminer dans l'expérience de production de cet essai, et ce, avec beaucoup de patience. Il est un modèle que je vais tenter de suivre avec mes futurs élèves. Ensuite, je remercie sincèrement monsieur Normand Roy d'avoir accepté d'être le correcteur de cet essai.

Mes remerciements vont également aux enseignantes associées, Lyne Belleau et Maria Polinario, pour m'avoir acceptée comme stagiaire dans leurs classes. Travailler à leur côté fut d'une grande utilité pour m'aider à développer ce travail.

À mon conjoint Sylvain et mes enfants, Martine, Tomy et Pol, qui ont subi, tant bien que mal, des heures d'absences, me regardant au coin d'une table et m'encourageant à poursuivre mon cheminement irrégulier qu'impliquait un retour aux études en âge de pleine maturité, je tiens à exprimer ma gratitude. De plus, un merci tout spécial à mon fils qui a prêté sa voix dans les exercices sur Quizlet pour la préparation de mes activités d'expérimentation, et à mon conjoint pour avoir participé, comme acteur non natif, aux productions modèles de mes montages vidéos.

Finalement, une pensée pour mes professeurs du programme de philologie hispanique qui, durant mon parcours en Espagne, m'ont assistée avec patience alors que j'avais des difficultés avec cette langue qui n'était pas la mienne, mais qui m'avait adoptée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	I
TABLE DES MATIÈRES.....	II
LISTE DES FIGURES.....	V
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	VI
RÉSUMÉ.....	VII
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	5
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 BREF RETOUR HISTORIQUE	5
1.2 PROBLÉMATIQUE DANS SON CONTEXTE ACTUEL.....	10
1.2.1 <i>Piste de solution</i>	10
1.2.2 <i>Portée théorique et pratique versus développement professionnel.</i>	11
1.3 CE QUE NOUS DISENT LES TEXTES THÉORIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION...	11
1.3.1 <i>Place de la prononciation dans le PFEQ ?</i>	12
1.3.2 <i>Didactique de la prononciation en enseignement des langues étrangères ?</i>	20
1.3.3 <i>La pratique de la prononciation dans les manuels ?</i>	24
1.3.4 <i>L'importance à accorder à une bonne prononciation ?</i>	25
1.4 EN SOMME, QUEL EST LE PROBLÈME ?	28
CHAPITRE 2	30
CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS	30
2.1 LA « PRONONCIATION » DANS CET ESSAI	30
2.2 LES COMPOSANTES DE LA PAROLE.....	32
2.2.1 <i>Les composantes vocaliques et consonantiques</i>	33
2.2.2 <i>Les composantes prosodiques ou suprasegmentales</i>	33
2.2.3 <i>Composantes paralinguistiques et extralinguistiques.</i>	34
2.3 LES MÉTHODES DE CORRECTION : TRAVAIL SUR LA PRONONCIATION	36
2.3.1 <i>La méthode par les transcriptions phonétiques</i>	36
2.3.2 <i>La méthode articulatoire</i>	37
2.3.3 <i>La méthode des oppositions phonologiques</i>	38
2.3.4 <i>La répétition et l'imitation</i>	39
2.3.5 <i>Quelques notions et concepts</i>	39
2.3.6 <i>La méthode verbo-tonale</i>	42
2.4 LES INCONVÉNIENTS DES MÉTHODES, ET DES RÉALITÉS PASSÉES SOUS SILENCE	45
2.4.1 <i>Manque d'attention à la perception</i>	45

2.4.2 Problèmes reliés à la transcription phonétique.....	46
2.4.3 Problèmes reliés à la méthode articulatoire	46
2.4.4 Problèmes reliés à la méthode des oppositions phonologique.....	48
2.4.5 Problèmes reliés à l'écoute et la répétition	48
2.4.6 Problèmes reliés à la méthode verbo-tonale	48
2.5. OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'INTERVENTION	49
CHAPITRE 3	51
MÉTHODOLOGIE	51
3. 1 DÉMARCHE GÉNÉRALE.....	51
3.1.1 Les étapes de ma démarche générale	51
3.1.2 Choix des activités.....	52
3.1.3 Description sommaire des activités de l'intervention	53
3.2 L'INTERVENTION	54
3.2.1 Étapes principales de l'intervention.....	55
3.2.2 Description du milieu et du contexte de l'intervention.....	56
3.2.3 Nature de l'intervention, stratégies et moyens mis en place.....	56
3.2.4 Liens de l'intervention avec le PFEQ.....	58
3.2.5 Première activité et justification de ce choix : interaction directe.....	59
3.2.6 Deuxième activité et justification de ce choix : Quizlet.....	61
3.2.7 Troisième activité et justification de ce choix : montage vidéo	62
3.3 LA COLLECTE D'INFORMATIONS	63
3.3.1 L'observation participante	64
3.3.2 Le journal professionnel.....	64
3.3.3 L'entretien : initial et final	65
3.3.4 Les moyens d'analyse pour le retour sur l'intervention	66
CHAPITRE 4	69
RÉSULTATS ET DISCUSSION	69
4.1 RÉSULTAT DE L'INTERVENTION	69
4.2 ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION POUR LE PREMIER OBJECTIF.....	70
4.2.1 Analyse de l'entretien initial et confrontation avec mes observations.....	70
4.2.2 Confrontation des résultats avec l'entretien final.....	74
... EN GÉNÉRAL, ILS ONT AIMÉ ÇA PLUS QUE JE ME L'IMAGINAI.....	77
4.3 ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION POUR LE DEUXIÈME OBJECTIF	77

4.3.1 Confusion son-graphème du français et de l'espagnol.....	77
4.4 DISCUSSION CONCERNANT LES ERREURS SONS-GRAPHIES	81
4.4.1 La stratégie du transfert.....	81
4.4.2 Des activités de lecture dès le début de l'apprentissage.....	82
4.4.3 Fondement neuropsychologique	82
4.4.4 Inventaire des erreurs des francophones.....	83
4.4.5 Un problème de décodage ou de surcharge cognitive.....	85
CONCLUSION.....	88
SAVOIRS GÉNÉRÉS GRÂCE À L'ESSAI.....	91
DÉVELOPPEMENT DE MES COMPÉTENCES	93
LES LIMITES ET LES PERSPECTIVES DE L'ESSAI	96
RÉFÉRENCES.....	98
APPENDICE A : Progression des apprentissages	101
APPENDICE B : Tableau de l'alphabet phonétique international.....	103
APPENDICE C : Zones articulatoires.....	104
APPENDICE D : Interaction directe	105
APPENDICE E : Planification exercices sur Quizlet.....	110
APPENDICE F : Planification du montage vidéo	115
APPENDICE G : Comptabilisation des interactions	120
APPENDICE H : Exemple de cartes éclairées.....	121
APPENDICE I : Les exercices sur Quizlet	121
APPENDICE J : Bilan des apprentissages	122
APPENDICE K : Ajustement sur Quizlet	122
APPENDICE L : Consignes préparation montage vidéo.....	123
APPENDICE M : Entretien initial	124
APPENDICE N : Entretien final.....	128

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma abrégé des composantes de la phonétique dans PdA.....	12
Figure 2 : Extrait du PFEQ5, (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 34).....	14
Figure 3 : Tableau réduit de l'alphabet phonétique API.	37
Figure 4 : Coupes sagittales latérales (Renard, 1979, p. 30).....	38

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

API	Alphabet phonétique international
DLE	Didactique des langues étrangères
CÉA	Cadre d'évaluation des apprentissages
ELE	Espagnol langue étrangère
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde ou langue étrangère
L3	Espagnol langue tierce
LE	Langues étrangères
MCT	Mémoire à court terme
MVT	Méthode verbo-tonale
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PFEQ5	Programme de formation de l'école québécoise, espagnol langue tierce (Chapitre 5 du PFEQ)
PdA	Progression des apprentissages
SAE	Situation d'enseignement apprentissage
SGAV	Structuro-globale audio-visuelle

RÉSUMÉ

Cet essai est une réflexion sur les fondements théoriques et pratiques de l'enseignement de la prononciation. Je l'ai produit afin de développer des savoirs et savoir-faire qui répondent à la réalité de l'école québécoise et son programme de formation. À la suite de la mise en place de situations d'enseignement apprentissage, j'ai fait une analyse critique de l'enseignement de la prononciation en me basant sur les données recueillies dans mon journal de bord, dans mon carnet d'observations et dans les entretiens avec les élèves. L'objectif général était de générer un travail sur la prononciation et la correction phonétique à l'intérieur d'activités communicatives. Pour y parvenir, il fallait développer mes compétences à enseigner la prononciation. Les étapes suivies pour y arriver ont été : 1) Explorer et situer l'enseignement de la prononciation dans un contexte réel ; 2) Examiner les savoirs et savoir-faire nécessaires à développer pour l'enseignement de la prononciation ; 3) Concevoir et piloter des activités d'apprentissages. L'expérimentation me permettait de mettre en pratique le travail sur la prononciation et sa correction. Finalement, les observations m'ont permis de proposer des améliorations pour surmonter les déficiences rencontrées.

INTRODUCTION

Mon intérêt pour la prononciation s'est éveillé il y a longtemps, alors que je vivais en Espagne et que je suivais le cours de phonétique et phonologie de mon programme de Licence en philologie espagnole. J'ai fait ce cours non pas comme étudiante en langue étrangère, mais comme s'il s'agissait de ma langue maternelle. Une des activités principales de ce cours était la transcription phonétique et phonologique de textes. Puisque ma prononciation n'était pas parfaite, j'étais inquiète. Je croyais que je n'y arriverais pas. Au début, j'ai eu un peu plus de difficultés. Néanmoins, une fois la mécanique qui régissait ces transcriptions comprise, je me suis rendu compte qu'il n'était pas vraiment nécessaire de bien prononcer la langue pour pouvoir la transcrire phonétiquement. La raison était simple, les transcriptions se jumelaient parfaitement à la norme orthographique. Dans ce même cours, j'ai également appris à reconnaître les coupes sagittales montrant les articulateurs et les points d'articulation pour chaque son. La connaissance de ces représentations graphiques ne m'a pas aidée à améliorer ma prononciation, car elles ne me permettaient pas d'écouter les sons résultants de ces représentations. Puisqu'il n'était pas possible d'écouter pour vérifier la ressemblance du son produit, la connaissance de ces schèmes n'était donc d'aucune aide. J'en ai conclu, à cette époque, qu'il s'agissait d'une simple description des sons de la langue espagnole et que cette connaissance n'avait pas vraiment d'applications : elle était plutôt utile à l'érudition d'un diplômé. Mon intérêt est réapparu, ainsi que des interrogations, lorsque je suis arrivée à l'enseignement de la prononciation de l'espagnol, langue étrangère (LE). À ma grande surprise, on suggérait la transcription phonétique et l'étude des coupes sagittales pour aider les apprenants, ce qui a suscité mon étonnement, car lorsque j'ai suivi mon cours de phonétique et phonologie, l'expérience m'a démontré que cela n'était d'aucune utilité. Néanmoins, j'étais encore disposée à revoir les conclusions auxquelles j'étais arrivée dans le passé. Je n'aurais jamais pensé que ces transcriptions et représentations seraient un bon outil pour apprendre la prononciation, pas plus que la phonétique classique avait développé ces outils justement dans le but d'aider à

l'enseignement des langues européennes (Gilbert et Boucher, 2011, p. 31).) Le sujet que j'ai donc retenu pour cet essai est la didactique de la prononciation et ses méthodes d'enseignement. Le problème soulevé est le manque de modèles pour l'enseignement de la prononciation et le manque de préoccupation pour cet élément linguistique. Cette analyse des faits a été reprise dans de nombreux ouvrages sur le sujet (Bartolí, 2005, p. 2 ; Billières, 2002, p. 40). Par surcroît, Germain, dans son ouvrage « Le point sur la phonétique en didactique des langues » indique qu'à partir du moment où la méthode communicative apparaît, l'engouement pour la phonétique a disparu.

« Qu'advient-il de la phonétique ? La phonétique n'est à peu près plus jamais mentionnée, à quelques exceptions près, soit dans les colloques, soit dans les revues » (Germain, 1993, p. 94).

« L'approche communicative, la première méthode à établir des objectifs d'apprentissage visant la compétence communicative orale et écrite [...] les élèves, adultes ou adolescents, continuent d'avoir des difficultés à s'exprimer et à comprendre lors d'interaction avec des natifs » (Bartolí, 2005, p. 2 : traduction libre).

« Le palier 1 [la correction phonétique des voyelles et des consonnes] est celui qui est le plus développé dans les ouvrages et manuels de référence [...] La majorité des enseignants et des apprenants considèrent qu'elle se limite à cette seule étape » (Billières, 2002, p. 40).

« LA PHONÉTIQUE, PARENTE PAUVRE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES [...] dans la plupart des pays latins, le travail phonétique n'occupe, dans la pratique des cours de langues, qu'une place des plus modestes, quand il n'est pas sans cesse remis à plus tard, ou réduit à une série de simulacres sans conviction ni efficacité. Cet aspect de l'enseignement/apprentissage rebute tout autant les enseignants que les apprenants : il est jugé fastidieux par tous, et trop technique, trop impraticable par la plupart des enseignants, qui estiment que ce travail de "correction phonétique" ne peut être pratiqué avec succès que par des spécialistes, ayant bénéficié d'une formation spécifique ; il est vrai que bien des programmes de formation se bornent à présenter aux futurs enseignants un tableau du système phonologique de la langue à apprendre, voire un tableau comparatif des deux systèmes en contact, sans faire la moindre allusion, bien souvent, aux unités prosodiques et à leurs variations. Les procédures de remédiation sont à peine évoquées, et rarement présentées de façon méthodique, si bien qu'elles apparaissent bien souvent comme des tours de passe-passe » (Rivenc, 2002, p. 25).

Le problème de l'apprentissage de la prononciation est un problème qui affecte l'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte puisque, pour beaucoup d'entre eux, l'apprentissage d'une langue s'arrête lorsqu'ils arrivent à l'oral. Leur manque d'habileté à prononcer les empêche de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Aussi, on entend souvent des apprenants se plaindre du fait que lorsqu'ils arrivent sur le terrain, croyant connaître une langue, ils disent ne rien comprendre et qu'ils ont de la difficulté à être compris (Bartolí, 2005, p. 2 ; Borrell et Salsignac, 2002, p. 165 ; Intravaia, 2002, p. 238). Être capable de prononcer et de se faire comprendre par un locuteur natif ou expérimenté, voilà la barrière qui pour beaucoup est insurmontable. Les élèves d'un même groupe peuvent se comprendre, se déchiffrer ou se deviner entre eux, mais la réalité du terrain nous dit qu'il y a encore beaucoup à faire en salle de classe. Pour certains auteurs le problème est, en fait, ce qui ne se fait pas bien en classe (Intravaia, 2002, p. 238 ; Bartolí, 2005, p. 2).

Le Programme de formation de l'école québécoise en espagnol langue tierce (PFEQ5) demande aux enseignants d'aider les élèves à développer trois compétences en langue étrangère, soit la compétence à produire des textes (oral ou écrit), la capacité de comprendre des textes (à l'oral ou à l'écrit) et finalement, la capacité à interagir en espagnol (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit). Pour y parvenir, l'élève doit développer des savoirs linguistiques essentiels que l'on classifie sur trois niveaux : vocabulaire, grammaire et prononciation. Sachant qu'une place prépondérante est accordée à la compétence *interagir*, soit 45 % de la note de l'élève, il devient évident à mes yeux que l'on doit accorder une grande importance à l'aspect prononciation. Si on n'arrive pas à se faire comprendre ni à comprendre l'autre, comment peut-on parfaire la compétence *interagir*? Bien que l'on puisse interagir par écrit, 75 % de nos échanges sont oraux (Rivers et Temperley 1978 ; Oxford 1993 ; Celce-Murcia 1995 cité par Hedge, 2014, p. 228). Par ailleurs, pour la plupart des gens, la principale raison évoquée pour apprendre une langue étrangère, c'est de pouvoir communiquer oralement (Bartolí, 2005, p. 2). Or, apprendre la prononciation n'est pas comme apprendre du vocabulaire.

On peut mémoriser du vocabulaire et aussi mémoriser des règles de grammaire comme on le fait pour sa langue maternelle, mais qu'en est-il de l'apprentissage de la prononciation ? Il arrive même qu'un apprenant de L2 obtienne de meilleurs résultats dans un examen écrit que plusieurs natifs, alors que sa compétence orale est bien inférieure (Bartolí, 2005, p. 2).

La raison qui m'a poussé à choisir cette problématique est la préoccupation de parfaire mes compétences à enseigner la prononciation. Il s'agit, pour moi, d'un pas nécessaire à franchir pour réussir à aider les élèves à développer la compétence à interagir à l'oral. Cette préoccupation est le résultat d'une réflexion critique des moyens offerts pour enseigner la prononciation aux élèves. Les difficultés pour y arriver se basent sur mon cheminement personnel dans l'apprentissage de langue seconde (L2) et étrangère (LE) ainsi que les difficultés que j'observe chez les élèves lorsqu'ils doivent prononcer quelques phrases en espagnol.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Plusieurs auteurs affirment que l'enseignement de la prononciation renferme un problème. Pour certains auteurs, la problématique est liée au fait qu'elle a perdu de son importance didactique avec l'arrivée de l'approche communicative (Bartolí, 2005, p. 5 ; Germain, 1993, p. 95). Pour d'autres, la pratique de la phonétique a toujours été une question marginale de la didactique des langues secondes (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998, 101). Depuis quelque temps déjà, l'enseignement de la prononciation fait l'objet d'une révision dû à un changement de perspective (Hedge, 2014, p. 268, Bartolí, 2005, p. 2). Selon Hedge, le concept de phonétique en enseignement est maintenant plus inclusif et ne se limite pas seulement au son, mais aussi à l'accent, au rythme et à l'intonation. Bartolí et Billières vont encore plus loin, ils incluent non seulement les mimiques, mais aussi une meilleure « perception des sonorités de la langue cible » (Billières, 2002, p. 39).

1.1 Bref retour historique

À la fin du 19^e siècle, on apprenait encore les langues vivantes comme on l'avait fait pour le latin, c'est-à-dire en partant de textes classiques écrits dans la langue cible. Toutefois, puisque les langues européennes utilisent presque toutes l'alphabet latin, l'apprentissage en partant de textes écrits posait problème, car les signes graphiques de l'alphabet latin pouvaient représenter plusieurs sons différents. C'est avec l'intention d'aider les apprenants de langue seconde (L2) ou de langue étrangère (LE) que les linguistes de cette époque créèrent la phonétique classique, avec son principal outil : l'alphabet phonétique international (API). Cet alphabet prétendait représenter, à l'aide d'un symbole, chacun des sons des langues européennes. On voulait remédier au problème que cause l'écriture avec des signes qui représentent plusieurs sons différents (Gilbert et Boucher, 2011, p. 3). On commença à décortiquer les langues pour essayer d'en arriver aux unités les plus petites. On caractérisa chaque son à l'aide de traits particuliers qui permettaient de les distinguer les uns des autres. Un travail intensif est

alors fait pour décrire les caractéristiques des langues à travers les traits articulatoires des sons. Pour être distincts l'un de l'autre, deux sons devaient produire un sens différent dans un mot, et cette divergence devait s'expliquer par un trait articulatoire particulier. C'est-à-dire, ces traits devaient produire des distinctions pertinentes. Lorsque cette distinction existait, alors chaque son pouvait être considéré comme un phonème appartenant à une langue donnée. Par exemple, en français, les phonèmes / f / et / v / se distinguent par le trait de *voisement* du son représenté par la lettre « v » alors que « f » ne possède pas ce trait. Puisqu'il était possible de distinguer les mots « fin » et « vin » à cause du trait de voisement, ces deux sons constituaient donc des phonèmes distincts du français. À partir de ce moment, le travail phonétique des apprenants passa à l'écrit : ils devaient alors exécuter des transcriptions phonétiques de textes de la L2 en utilisant l'alphabet phonétique. Néanmoins, le problème n'était pas vraiment résout, mais déplacé. Pour ceux et celles qui ne connaissent pas le son d'un signe particulier, bien qu'il leur était possible de retranscrire phonétiquement une phrase de la L2 à partir de règles de correspondances, ils ne pouvaient pas plus prononcer correctement ce qu'ils avaient transcrit. Ils devaient apprendre à reproduire un son en se basant sur les traits articulatoires de celui-ci. Mais la connaissance des traits articulatoires ne permettait pas vraiment une meilleure production des sons. Dans la didactique d'une LE, ces savoirs, très techniques, sont difficiles pour un apprenant. De plus, sont-ils vraiment pertinents ? Ce qui permet de distinguer des sons ne passe-t-il pas avant tout par la perception, et même par le contexte pour un natif ? Alors comment une description articulatoire ferait-elle en sorte qu'un apprenant, surtout un débutant, pourrait automatiquement produire ce que son oreille n'arrive pas à distinguer ou percevoir ?

Dans les années 40, l'analyse comparative apparaît (Keller, 1985, p. 226). Avec cette analyse en main, il semblait possible de prédire toutes les erreurs des apprenants en faisant le bilan des différences qu'il y avait entre la L2 et la langue maternelle (LM). On disait que la LM produisait des interférences : on se référait alors à la théorie des interférences. Toutefois, l'analyse systématique des fautes démontra que celles-ci ne

sont pas toutes dues à la LM (Keller, 1985, p. 226). Certaines erreurs sont systématiques, c'est-à-dire que peu importe la langue, l'erreur se produit. On parle dans certains cas d'erreurs de généralisation ou d'erreurs de simplification (Keller, 1985, p. 227). Bref, la théorie des interférences de la LM, lors du transfert des connaissances de la L1 à la L2, ne répondait pas toujours à la réalité. Ensuite vint, dans les années 60, la théorie de l'interlangue (IL). Elle cherchait à expliquer les erreurs qui ne trouvaient pas d'explications dans la théorie de l'interférence. L'apprenant se construirait des règles pour la L2 en partant de celle de la LM. Plus il avançait dans son apprentissage, plus ces règles se transformaient et se rapprochaient, de façon approximative, aux règles qui régissaient la L2 (Keller, 1985, p. 230). En somme, ces théories répondent bien aux observations sur l'évolution des apprentissages en L2, néanmoins même si on admet que les apprenants parviennent, de façon générale, à se rapprocher de la langue cible et qu'ils arrivent à une très bonne compréhension du système de la L2, leur prononciation reste souvent très défectueuse (Bartolí, 2005, p. 11).

Par ailleurs, d'autres voies sont explorées de façon parallèle à partir des années 30. Dans les Travaux du Cercle linguistique de Prague, Evguéni Polivanov développe la thèse de la surdité phonologique dans son article « La perception des sons d'une langue étrangère » (Intravaia, 2002, p. 218). Quelques années plus tard, Troubetzkoy développe le concept du *crible phonologique* (1964 cité par Renard, 2002). En s'appuyant sur ces travaux, Guberina développa, dans les années 60, la méthode verbo-tonale pour la rééducation des sourds avec l'appareil Suvaglingua en se basant sur la perception de fréquences optimales. Dans cette succession d' v nements, on pense très vite à l'utilisation de l'appareil Suvaglingua pour la correction phonétique appliquée à l'enseignement des langues étrangères (LE) puisque, dans l'apprentissage d'une L2, l'apprenant se comporte comme un « malentendant » (Sarmiento, 1974, p. 671). La recherche basée sur le système verbo-tonale démontra l'existence de sons optimaux et de champs d'écoute optimaux (Guberina, 1985, p. 37). « Le cerveau captant de multiples stimuli (auditif, visuel et d'autres), ils sont interreliés. Dans son traitement de ces stimuli

interreliés, le cerveau, dans un processus inhibiteur, refoule certains stimuli pour en favoriser d'autres et réduit leurs canaux de transmission» (Guberina, 1985, p. 37, traduction libre). Guberina a l'idée de tenter de rouvrir ces canaux en rééduquant l'oreille à percevoir les stimuli refoulés. C'est ce qu'il cherche à favoriser dans la rééducation des malentendants avec la méthode verbo-tonale « donner à l'étudiant des possibilités nouvelles d'audition et de perception qui mettent en relief les éléments caractéristiques de la langue étrangère » (Sarmiento, 1974, p. 672). La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) pour l'apprentissage du français puise ses fondements en poussant de l'avant la méthode verbo-tonale de Guberina et l'intègre dans sa pratique. La rééducation de l'oreille en enseignement de la L2 est nécessaire. On admet que les habitudes auditives et perceptives sont formées à la langue maternelle (Sarmiento, 1974, p. 671). Cette méthode (SGAV) utilise surtout des images et des enregistrements, et s'oppose donc à l'utilisation de la langue maternelle puisque la perception développée lors de l'apprentissage de celle-ci limite les possibilités d'écoute de l'apprenant. Cette méthode n'utilise pas l'alphabet phonétique pour travailler la prononciation alors qu'ailleurs, la prononciation se travaille par la correction phonétique à partir de transcriptions toujours basées sur l'alphabet phonétique, par des descriptions donnant des indications sur la façon de prononcer un son, et par la répétition de mots ou de phrases. Les résultats ne sont pas très convaincants, mais il n'y a rien d'autre.

Les années 70-80 voient l'arrivée de l'approche communicative. Celle-ci est surtout une critique des autres approches qui ne mettent pas suffisamment l'accent sur la communication. Actuellement, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que c'est à ce moment où la phonétique est mise de côté, parce qu'elle s'intégrait difficilement à la nouvelle approche (Bartolí, 2005, p. 5 ; Champagne-Muzar et Bourdages, 1998, p. 11-13). Bref, les méthodes audios-visuelles comme la méthode audio-orale américaine et la méthode situationnelle britannique furent fortement critiquées et placées de côté. Pourtant, la méthode SGAV, moins atteinte par la critique, présentait déjà une approche communicative dans son matériel (Besse, 1985, cité par Germain, 1993, p. 14).

L'enseignement par les méthodes traditionnelles, les transcriptions et la description articulatoire, demandaient des connaissances en phonologie. Ces méthodes traditionnelles ne donnaient pas nécessairement les résultats attendus. Concernant les résultats qui semblaient positifs avec l'appareil Suvaglingua, seulement quelques élèves à la fois pouvaient travailler, et ce, avec un formateur spécialiste. Finalement, l'importance de la phonétique est complètement remise en question, on dit même, à cette époque, que certaines personnes arrivent à une meilleure prononciation pour des raisons autres que l'enseignement (Purcell et Suter, 1980 cités par Bartolí, 2005, p. 22).

Bien que de nombreux ouvrages actuels renvoient toujours aux méthodes dites traditionnelles pour l'enseignement de la prononciation (Hedge, Ur, Pato et Molinié ainsi que la majorité des manuels d'apprentissage des LE), des voix se sont élevées pour critiquer ces approches dans l'enseignement de la prononciation. En dépit de tout, il n'y a toujours pas d'avancement dans les pratiques d'enseignement de la prononciation. Ceux qui critiquent les méthodes traditionnelles considèrent qu'elles ne prennent pas en considération un certain nombre de facteurs qui caractérisent la parole. On soulève que la parole n'est pas faite seulement de sons, que l'enchaînement des sons produits des distorsions et que celles-ci rendent les sons méconnaissables face aux descriptions phonétiques des méthodes traditionnelles. De surcroît, l'arrivée de la méthode communicative n'a fait qu'empirer les choses. On constate malheureusement que la phonétique n'arrive pas à s'intégrer dans l'apprentissage par compétence ni dans l'approche communicative (Bartolí, 2005, p. 5).

« La méthode communicative possède, entre ses objectifs, promouvoir la communication orale. Néanmoins, les résultats attendus en partant de cette méthode n'arrivent pas, parce que les enseignants ne savent pas comment intégrer la prononciation dans la pratique » [Bartolí, 2005, p. 8, traduction libre].

L'approche communicative, dans sa version actuelle, est donc mise en cause de l'échec du travail sur la prononciation (Germain, 1993, p. 95). Dans les ouvrages, l'enseignement de la prononciation ou de la phonétique concerne généralement le travail sur les sons. Cependant, ce que réclament certains auteurs, c'est qu'un travail doit être

fait sur le son dans son ensemble, en considérant l'accent, le rythme et l'intonation, et surtout la perception de tous ces éléments (Brown, 1992 ; Encina, 1995 ; Dieling et Hirschfeld, 2000 cités par Bartolí, 2005, p. 3 ; Renauld, 2002 et Billières, 2002).

1.2 Problématique dans son contexte actuel

Le contexte actuel est que l'apprentissage de la prononciation en salle de classe est relégué à la simple exposition à la langue cible et à des activités de prononciation dans les manuels de classe présentées en annexe. Ces activités n'ont généralement pas de liens réels avec les activités de classe. Elles ignorent les limites de la perception auditive et se concentrent sur la production. Qui plus est, on se décharge d'une prononciation défectueuse en invoquant la latéralisation des hémisphères du cerveau à la puberté ce qui rendrait impossible l'acquisition d'une prononciation quasi native ou native. Tout compte fait, on dit aussi qu'avoir un accent étranger n'a pas de répercussion sur la communication (Champagne-Muzar, 1993, p. 17). Malgré ce laissez-faire, certains auteurs sonnent l'alarme. Bartolí cite par exemple des études qui montreraient que l'apprentissage de la prononciation est meilleur en contexte naturel, mais que ce ne serait pas dû à une plus grande exposition sinon à des facteurs autres, tels que culturels, affectifs, personnels - attitude envers la L2 -, ou la motivation - comme l'envie de ne pas attirer l'attention ou au contraire celle d'affirmer son origine - (Bartolí, 2005, p. 13, p. 22).

1.2.1 Piste de solution

La piste de solution que j'ai expérimentée a été de créer des activités d'apprentissage et situations d'enseignement apprentissage (SAE) en y intégrant la prononciation comme intention de travail. La SAE devait intégrer dans sa didactique une approche communicative, travailler sur le long terme et intégrer les TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Cette SAE devrait aussi respecter les attentes du programme de formation de l'école québécoise.

1.2.2 Portée théorique et pratique versus développement professionnel.

Ce projet possède une portée théorique et pratique qui va me permettre de travailler au développement de plusieurs compétences professionnelles et d'améliorer mes connaissances des savoirs disciplinaires qui concernent l'enseignement de la prononciation et les attentes du programme de formation de l'école québécoise sur cette question. Ensuite, lors de l'intervention, il sera question d'intégrer ces savoirs et de les transformer en savoir-faire. Finalement, les réflexions sur les résultats me permettront d'enrichir ces pratiques et serviront à mon développement professionnel, notamment sur les compétences professionnelles suivantes :

- la première compétence, agir en tant que professionnel héritier critique et interprète d'objet de savoirs ;
- la compétence 11, s'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel ;
- les compétences 3 et 4, concevoir et de piloter des situations d'enseignement apprentissage ;
- la compétence 8, intégrer des technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement apprentissage appliqué à l'enseignement de la prononciation.

1.3 Ce que nous disent les textes théoriques sur l'enseignement de la prononciation

Quelle est la place de la prononciation dans l'enseignement des langues secondes ? Voilà la question que se posent plusieurs enseignants. La réalité est que trop souvent elle est évitée, car il est commun de dire qu'elle implique une formation spécialisée. Néanmoins, n'y aurait-il pas moyen de la rendre accessible à l'enseignant ? L'enseignant de langue seconde, ne doit-il pas enseigner la grammaire même s'il n'est pas grammairien et le vocabulaire même s'il n'est pas lexicographe ?

Afin de mieux cerner ma problématique, j'ai exploré ce que disent les principaux textes théoriques sur l'enseignement de la prononciation en L2.

1.3.1 Place de la prononciation dans le PFEQ ?

Cette question demande un examen des documents de références produits par le Ministère. Ces documents sont le *Programme de formation de l'école québécoise*, chapitre cinq (PFEQ5); la *Progression des apprentissages* (PdA); et le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (CÉA) pour l'espagnol langue tierce. Dans chacun de ces documents, il est possible d'y trouver des renseignements concernant l'enseignement de la prononciation. Lorsqu'il sera question du programme général du Ministère, l'abréviation PFEQ sera utilisée.

Document intitulé Progression des apprentissages (PdA)

J'ai commencé mon analyse par le document de PdA, puisqu'il me semblait plus explicite. Les éléments linguistiques présentés dans le contenu de formation de l'école québécoise sont la *grammaire*, le *lexique* et la *phonétique*. À la page dix du document PdA (Appendice A), un coup d'œil rapide sur le tableau décrivant l'élément *phonétique* me permet de constater que la prononciation est un élément de la phonétique et non le contraire. Un schéma abrégé a été produit ci-dessous afin de mieux visualiser la structure de l'élément linguistique *phonétique*.

Phonétique					
A — Prononciation		B — Accentuation	C - Intonation		
Correspondance son-graphie	Prononciation des phonèmes		Enchaînement des mots	Rythme et pause	Intonation de la phrase
		• ... • ... • ...			

Figure 1 : Schéma abrégé des composantes de la phonétique dans PdA

Le texte qui précède le tableau de la page dix du PdA dit : « *Le tableau qui suit présente les connaissances à acquérir en matière de prononciation, accentuation et intonation* »

(Gouvernement du Québec, 2011, p. 10). Le tableau est divisé en trois sections (A, B et C), les unes sous les autres : la section A traite les connaissances à acquérir en prononciation, la section B l'accentuation et la section C l'intonation. La *prononciation*, l'*accentuation* et l'*intonation* sont donc considérées, ici, comme les composantes de l'élément phonétique. La section A, *Prononciation*, est divisé en deux sous-sections : la *correspondance son-graphie*, et la *prononciation des phonèmes* (vocaliques et consonantiques). La première sous-section est constituée d'un élément de connaissance et il y en a deux pour la deuxième sous-section. La section B — *Accentuation de l'espagnol*, elle n'a aucune sous-section bien qu'elle présente trois éléments de connaissance. Enfin, la section C, *Intonation de l'espagnol*, elle a plusieurs sous-sections — *Enchaînement des mots*, *Rythmes et pauses* et *Intonation de la phrase* — chacune constituée de plusieurs éléments de connaissance.

Les verbes utilisés pour caractériser les éléments de connaissance sont : pour les connaissances liées à la *correspondance son-graphie*, *ÉTABLIR DES LIENS* ; pour la *prononciation* des phonèmes et l'*accentuation*, *RECONNAITRE* et *PRONONCER* ; et pour l'*intonation*, *CONNAITRE*, *RECONNAITRE*, *PRONONCER*, *ÉTABLIR DES LIENS* et *UTILISER*. J'observe que le PFEQ inclut la correspondance son-graphie dans l'élément *prononciation*, mais qu'il existe aussi une sous-section dénommée *prononciation* de phonèmes. Il y a donc lieu de penser que le terme *prononciation* se réfère aux unités de sons de la langue espagnole qui ont une correspondance écrite. Par ailleurs, l'*accent* et l'*intonation* ne seraient donc pas des composantes de la *prononciation*, mais de la phonétique.

Dans le paragraphe qui précède le tableau PdA de la page dix, l'ordre d'acquisition recommandée est le suivant. À la première étape « Les élèves établissent d'abord la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes de l'espagnol », il s'agit du premier élément de connaissance de la section A du tableau. En second lieu « ils apprennent à reproduire les sons distinctifs », ce sont les éléments deux et trois du tableau. Ensuite ils

doivent apprendre « à accentuer de plus en plus correctement les mots à partir de règles apprises », ceci correspond aux éléments de la section B du tableau. Ensuite, apprendre « à enchaîner les mots et les phrases selon des modèles vus en classe », sous-section première et seconde de la section C du tableau. Finalement, le réinvestissement des connaissances se fait lors d'échanges spontanés ou planifiés. Les élèves « appliquent progressivement leurs connaissances relatives au système prosodique », c'est-à-dire les éléments de connaissance des sous-sections restantes de la section C du tableau.

Programme de formation de l'école québécoise, chap. 5 (PFEQ5)

C'est au tour maintenant du document PFEQ5. Au chapitre *contenu de formation*, les éléments linguistiques, *grammaire*, *lexique* et *phonétique* y sont présentés. Le document inclut un tableau qui décrit le contenu de l'élément phonétique, et puis trois autres mentions de l'élément phonétique ont été retrouvées dans le document.

Je commencerai par le tableau qui se trouve à la page 34. On revoit que l'élément linguistique *phonétique* possède trois composantes : la *prononciation*, l'*accentuation* et l'*intonation*, ce qui est en congruence avec le document précédent. Ci-dessous, j'ai reproduit un extrait de la page 34 afin de faciliter la compréhension de ce qui suit.

Phonétique

Apprendre à communiquer oralement en espagnol suppose la capacité de reconnaître les intonations et les divers phonèmes propres à cette langue (ex. ñ, ll, rr, j) et de les reproduire. L'enseignant veillera donc à porter une attention particulière aux éléments phonétiques et s'assurera, au moyen

d'activités de discrimination auditive et de correction phonétique, d'amener les élèves à s'approprier et à réinvestir en contexte les notions présentées dans ce tableau.

Prononciation, intonation et accentuation	
<ul style="list-style-type: none"> – L'alphabet, la correspondance son-graphie – Les phonèmes consonantiques – Les phonèmes vocaliques <ul style="list-style-type: none"> • les diphtongues (ex. veinte, cuando, pues) • les hiatus (ex. creo, leer, río) 	<ul style="list-style-type: none"> – L'accent tonique (ex. la syllabe accentuée) et l'accent grammatical – La liaison, la pause et l'élision – L'intonation dans la phrase déclarative, interrogative et exclamative

Figure 2 : Extrait du PFEQ5, (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 34)

Après avoir analysé le paragraphe qui se trouve au début de l'extrait, ainsi que les six éléments du tableau, j'en retiens ce qui vient dans les huit points qui suivent.

Premièrement, dans la phrase « apprendre à communiquer oralement en espagnol suppose la capacité à reconnaître les intonations et les divers phonèmes propres à cette langue (ex. ñ, ll, rr, j) et de les reproduire », j'en retire que le travail sur la « phonétique » a pour objet les compétences à l'oral qui sont d'écoute (perception) et de production. Cette compétence - communiquer oralement - passe par la reconnaissance des intonations et des phonèmes pour ensuite les reproduire. Par ailleurs, on parle des constituants de base qui seraient les intonations et les sons de cette langue, les phonèmes.

Deuxièmement, dans le fragment de texte « *reconnaître les intonations et les divers phonèmes* », il manque l'élément « *accentuation* ». Je considère que la reconnaissance de l'accentuation est incluse dans la désignation « *intonation* », mais il n'est pas possible de l'assurer. L'accentuation des mots est importante en espagnol, c'est un paramètre acoustique d'intensité (Gilbert et Boucher, 2011, p. 83) qui a une incidence sur le sens des mots. Il arrive parfois que les termes *accentuation* et *intensité* soient pris comme synonyme. Il faut croire que le texte voulait dire « *reconnaître les intonations, l'accentuation et les divers phonèmes* ». Il faudra donc prendre cela en considération dans le corps du texte du programme.

Troisièmement, il est aussi dit, dans le paragraphe qui précède le tableau, que celui-ci contient les notions que l'élève doit s'approprier. Comme le montre la figure 2, ces notions sont réparties sous six éléments.

Quatrièmement, dans le paragraphe qui précède le tableau, il est question de « reconnaître [...] les phonèmes ». Les exemples présentés entre parenthèses (ñ, ll, rr, j) ne sont pas des phonèmes, mais plutôt des graphèmes. Maintenant, si je regarde le tableau, les trois premiers éléments présentés sont « 1 — L'alphabet, la correspondance son-graphie ; 2 — Les phonèmes consonantiques ; 3 — Les phonèmes vocaliques ». Il

s'agit donc de notions qui appartiennent au domaine de l'écriture, et en second lieu, au domaine oral. Ceci démontre que le programme envisage que le passage à l'oral s'opère par l'intermédiaire de la langue écrite.

Cinquièmement, dans le tableau, la notion de « l'accent tonique (ex. la syllabe accentuée) » et celle de « l'accent grammatical » renvoient respectivement aux domaines oral et écrit. Pour le premier accent, il s'agit de la syllabe tonique lexicale (Gilbert et Boucher, 2011, p. 85), tous les mots de deux syllabes ou plus pris individuellement ont une syllabe tonique et les autres syllabes sont dites atones. Cette variation (syllabe tonique/atone) est perceptible à l'oral. En ce qui concerne le deuxième accent « l'accent grammatical », il s'agit du signe diacritique (') qui, placé sur certaines voyelles, répond à des règles d'orthographe. Autrement dit, il n'est pas placé automatiquement sur toute syllabe dite tonique. Par conséquent, le travail qui concerne ce dernier élément linguistique porte sur des notions du domaine de la langue écrite.

Sixièmement, l'élément « intonation », dernière du tableau, renvoie à la notion d'accent de modalité (affirmative, interrogative et exclamative). Il s'agit de modalités créées par une montée d'intonation à l'oral (Gilbert et Boucher, 2011, p. 83). Ces modalités ont une représentation graphique dans la langue écrite. Toutefois, l'intonation peut aussi marquer l'emphase ou caractériser les groupes rythmiques (Gilbert et Boucher, 2011, p. 101), dans ces cas, l'intonation n'a pas de représentations graphiques dans la langue écrite. Ceci montre que la notion d'intonation, décrite dans le tableau, appartient au domaine de la langue écrite aussi et non exclusivement au domaine oral.

Septièmement, les éléments du tableau qui constituent la notion de *la liaison, la pause et l'élision* ne sont pas explicités. Elles demandent la comparaison avec d'autres documents. En regardant le document PdA, les quelques exemples que j'y trouve me portent à penser qu'il y a ici une certaine confusion. Autant que je sache, ces notions portent sur les phénomènes de coarticulation et d'assimilation. Dans une chaîne parlée,

la coarticulation se réfère au fait que les segments (les phonèmes) d'une syllabe, ou ceux contigus sont généralement émis dans un même mouvement articulatoire, ce qui produit la modification du son qui le suit. L'assimilation, quant à elle, opère lorsque les deux sons s'influencent mutuellement (Gilbert et Boucher, 2011, p. 111). Dans la langue orale, plus on parle vite, plus ces phénomènes sont marqués, lorsque l'on parle lentement, le degré d'assimilation ou de coarticulation est alors moindre. Il n'existe pas de notation pour les assimilations et les coarticulations puisque leur degré est variable. Les débutants ne devraient donc pas utiliser les liaisons et les élisions en espagnol, car leur débit est trop lent et la coarticulation et assimilation dans un tel contexte est moindre. Personnellement, je crois que cette notion n'est pas conforme aux usages de l'espagnol.

Huitièmement, dans le paragraphe qui précède le tableau, les méthodes d'enseignement proposées sont des activités de : 1 — discrimination auditive ; 2 — correction phonétique ; 3 — réinvestissement en contexte. Les activités 1 et 2 appartiennent aux méthodes dites traditionnelles de correction phonétique, alors que le troisième type correspond à des activités en contexte communicatif. Il est donc important de noter que le programme recommande l'utilisation des méthodes traditionnelles dans un premier temps et une approche communicative en second lieu.

Comme mentionné au début de cette section, le PFEQ5 renferme d'autres références sur l'élément linguistique phonétique en plus du tableau et du paragraphe qui le précède. Trois autres références ont été rencontrées. La première se trouve dans la section intitulée les *Attentes de fin de cycle*, de la compétence *Comprendre*. Voici l'extrait :

Il [l'élève] relève, dans les textes abordés, des éléments culturels d'ordre social et linguistique (ex. mœurs et croyances, gestes, expressions idiomatiques, différences phonétiques et lexicales) et il les compare avec ceux de sa propre culture (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 18).

Il s'ensuit que l'élément phonétique doit être réinvesti dans un contexte communicatif où l'élève pourra comparer des notions de phonétiques de l'espagnol avec celles de sa LM.

La deuxième référence se trouve dans la section, le *Sens de la compétence*, de la compétence, *Produire des textes*. À nouveau, voici l'extrait :

L'élève devra y réinvestir tout ce qu'il connaît de cette langue, notamment des éléments grammaticaux, lexicaux et phonétiques, en tenant compte de l'intention de communication, du destinataire et du type de production à réaliser (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 21).

Il s'agit ici de la production d'un texte oral ou écrit. S'il est écrit, l'élève réinvestit des connaissances sons-graphèmes. S'il est oral, lu, mémorisé en partie ou spontané, l'élève doit réinvestir en contexte les notions analysées plus tôt dans le tableau ou encore les éléments de connaissance vus dans le document PdA.

La troisième référence se trouve dans la partie, *Éléments linguistiques* de la section, *Contenu de formation*.

Les éléments linguistiques (grammaire, lexique et phonétique) sont des ressources essentielles que l'élève doit apprendre à mobiliser adéquatement pour comprendre l'espagnol et pour s'exprimer dans cette langue. Leur connaissance ne constitue pas une fin en soi, car l'élève est appelé à les utiliser en contexte plutôt que de façon isolée. C'est en effet dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il apprendra à les reconnaître, à les sélectionner et à les mettre en application (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 31).

Deux informations importantes sont à dégager de cet extrait : 1- Que la prononciation se tient au même rang que la grammaire et le lexique. 2- Que la reconnaissance, la sélection et la production se font en situation d'apprentissage et d'évaluation, soit en contexte communicatif. Ceci implique que les moyens employés (activités de discrimination auditive et correction phonétique) n'ont pour fonction que la sensibilisation de l'élève

aux éléments phonétiques puisqu'il s'agit « d'amener les élèves à s'approprier [...] les notions présentées » (page 34).

Document : Cadre d'évaluation des apprentissages (CÉA)

Dans le document du CÉA, je retrouve trois références au sujet de la prononciation, elles sont les suivantes :

1. « Respect de règles phonétiques » (Gouvernement du Québec, 2010, annexe I) pour la première compétence, interagir.
2. « Interprétation d'indices sonores, gestuels ou graphiques, ou d'éléments médiatiques » (Gouvernement du Québec, 2010, annexe II) pour la compétence deux, comprendre. Des informations paralinguistiques correspondraient à ce critère.
3. « Respect des conventions liées à la production orale (dont la phonétique) » (Gouvernement du Québec, 2010, annexe III) pour la compétence trois, produire.

En conclusion, le programme du PFEQ retient trois composantes de l'élément linguistique *phonétique*. Ces composantes sont la *prononciation*, l'*accentuation* et l'*intonation*. Le constituant *prononciation* se réfère aux *sons* de la langue, à l'*alphabet* et à la *graphie*. L'*accentuation* inclut les notions de *syllabe tonique* et les règles orthographiques qui régissent l'usage du symbole diacritique « ' ». L'*intonation* correspond aux *modalités de phrases*, au *groupe rythmique*, ainsi qu'au phénomène de coarticulation (*liaison*, *élision*).

La didactique proposée correspond aux méthodes traditionnelles d'enseignement de la phonétique avec la discrimination auditive et la correction phonétique, puis le réinvestissement en contexte (communicatif). Le programme indique que les élèves établissent d'abord la correspondance entre les *phonèmes* et les *graphèmes*. Lors de la première année en espagnol, ils reconnaissent aussi les types de phrases : déclarative,

interrogative et exclamative. Ensuite, durant la deuxième année en espagnol, les élèves apprennent à reconnaître les accents dans les mots et l'intonation des groupes rythmiques. Ils vont devoir s'habituer à reconnaître les phénomènes de liaison et d'élision présents dans un discours authentique.

1.3.2 Didactique de la prononciation en enseignement des langues étrangères ?

Dans le programme de formation des enseignants, au cours de didactique des langues étrangères (DLE), Ur (1996), mais surtout Hedge (2014) ont constitué la base de notre préparation. Il y a trois composantes langagières à enseigner : la phonétique, le vocabulaire et la grammaire. De plus, il y a les habiletés langagières à développer, elles sont au nombre de quatre : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale. Alors qu'il est facile de retrouver des propositions pour l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire, pour la phonétique, c'est bien différent. Les ouvrages recommandent l'utilisation des méthodes dites traditionnelles et l'enseignant doit développer par lui-même des connaissances spécifiques en phonétique de la langue qu'il enseigne. Par ailleurs, l'enseignement de la phonétique est souvent remis à un niveau plus avancé, car elle n'est pas recommandée pour les élèves débutants.

Pour ce qui est des habiletés, la lecture (la compréhension écrite) privilégie la reconnaissance de mots, alors que la compréhension orale préconise une compréhension globale. L'écriture (la production écrite) met de l'avant la production de texte à partir du vocabulaire appris et la production orale est constituée généralement de présentations mémorisées. Dans l'ouvrage de Hedge, il est question de la *prononciation* (phonétique) dans le chapitre qui concerne la production orale, cette composante langagière ne se mérite même pas un chapitre à elle seule. On y dit que pour améliorer la prononciation des élèves, l'enseignant doit faire une étude préliminaire des erreurs de prononciation des élèves afin de pouvoir pratiquer la correction phonétique. Dans les groupes où la LM est la même, l'enseignant devra agir sur les erreurs les plus courantes, mais une analyse

individuelle et une action individuelle est requise lorsque les élèves possèdent une LM différente. La correction phonétique se fera en ayant recours à la méthode articulatoire, à la méthode des oppositions de paires minimales, et par la répétition.

Concernant l'étude préliminaire que doit faire l'enseignant, celle-ci requiert la collecte et l'analyse des échantillonnages d'enregistrement de chaque élève, puis le diagnostic et l'évaluation des problèmes et des besoins de chacun d'entre eux. Hedge met en garde au sujet de l'étude qui demande de l'équipement pour la collecte d'échantillonnage, du temps pour arriver au diagnostic, à la classification des problèmes et à la recherche d'une intervention efficace. L'auteur reconnaît que, dû aux contraintes de temps, il est préférable de se concentrer seulement sur les caractéristiques les plus importantes (Hedge, 2014, p. 270).

Le deuxième auteur, Ur, présente le concept de prononciation — concept of pronunciation — qu'il décompose en trois constituants : les sons de la langue ou la phonologie ; l'accent et le rythme ; et l'intonation (Ur, 1996, p. 47). Il est à noter que pour le PFEQ5, les sons de la langue (phonème consonantique et vocalique) sont placés sous le terme « prononciation ». Cet auteur suggère aussi des étapes d'observation et d'analyse. De façon globale, il s'agit de dépister les erreurs, d'en discuter avec l'équipe d'enseignants, d'en sortir des conclusions, de décider des erreurs à corriger, de planifier des explications pour les apprenants et des activités de correction articulatoire (Ur, 1996, p. 50). Ur situe le travail à faire en ayant recours à l'imitation et la répétition ; ensuite il suggère la distinction des sons en passant par les oppositions phonologiques ; et finalement l'utilisation de la méthode articulatoire (p. 53). Pour cet auteur, l'objectif du travail sur la prononciation est de permettre à l'apprenant de se faire comprendre par un natif ou par un locuteur avancé (p. 52), alors que pour Hedge, c'est d'être intelligible (2014, p. 268).

De façon générale, le travail sur la prononciation requiert la pratique d'un diagnostic des problèmes et erreurs de prononciation, et une intervention sur chaque erreur. La correction permet à l'apprenant de percevoir et de produire la prononciation attendue. Pour y arriver, on propose d'imiter le professeur et de répéter. On suggère aussi d'avoir recours à l'utilisation des paires minimales afin d'aider l'apprenant à mieux identifier les sons. Finalement, des explications de type articulatoire (comment placer les lèvres, la langue, etc.) donneraient les indications nécessaires pour parfaire la prononciation. Dans ces deux ouvrages — Hedge (2014) et Ur (1996) —, toutes les méthodes de correction proposées appartiennent aux méthodes dites traditionnelles. Le travail est fait en ayant pour mission la correction d'éléments isolés, défectueux dans la langue cible, tout en étant sous-entendu que le reste est acceptable ou du moins « intelligible » selon l'auteur.

Les deux auteurs s'accordent sur l'approche de l'erreur par la correction phonétique. Ils sont aussi d'accord sur le fait que l'apprentissage de la parole n'est pas seulement dans la production des sons (au niveau segmental), mais qu'il faut également porter attention aux éléments suprasegmentaux, dont l'accent, le rythme et l'intonation. Néanmoins, les méthodes de corrections phonétiques, à l'exception de l'imitation et de la répétition, ne permettent pas de faire un travail sur les éléments suprasegmentaux, et encore là, l'intention est centrée sur le son et non sur la prosodie. Hedge parle d'une approche holistique de la prononciation, qui s'oppose à une approche atomiste qui ne travaillerait que les sons (2014, p. 268), alors qu'Ur précise que la prononciation doit se travailler au niveau segmental et suprasegmental (Ur, 1996, p. 47). Même si les deux auteurs veulent aller plus loin que le son, en incluant les éléments suprasegmentaux, ni l'un ni l'autre ne proposent de méthodes de correction phonétique qui travailleraient vraiment ces autres éléments de la parole.

En conclusion, les auteurs étudiés promeuvent deux étapes de travail. La première, l'enseignant diagnostique des erreurs qui doivent être corrigées parce qu'elles nuisent à

la compréhension. La deuxième, il s'attaque généralement aux erreurs dues à la langue maternelle suivant les méthodes de correction phonétique.

Par ailleurs, dans ce travail d'essai, d'autres auteurs ont retenu mon attention. Parmi eux, j'aimerais souligner Bartolí (2005) et l'ouvrage dirigé par Renard (2002).

- L'ouvrage dirigé par Renard (2002) attaque l'erreur en centrant ses interventions sur le problème de la perception. Les causes diagnostiquées sont le crible prosodique, le crible phonologique, les blocages psychologiques et « la tendance native à rester fidèle aux schémas corporels hérités de sa propre culture [elle] se double souvent de réactions allergiques, de réticences, d'inhibitions ethnocentriques à l'encontre de certaines manifestations gestuelles se situant aux antipodes des siennes propres (Intravaia, 2002, p. 223) ». Dans cet ouvrage, on parle plutôt de remédiation dans une approche intégrée qui s'appuierait sur la méthode verbo-tonale.
- L'article de Bartolí dénonce entre autres l'utilisation de l'écriture la pointant comme étant l'une des causes qui façonne l'erreur de prononciation. On parle alors de proscrire l'écriture en début d'apprentissage.

Dans le travail sur la prononciation, l'approche des auteurs dépend principalement des causes et des facteurs qui sont responsables de l'erreur de prononciation. Le travail sur la prononciation dépendra alors des causes retenues et/ou des facteurs que l'on évalue comme étant responsables de ces erreurs. On considère que tous les facteurs qui ont une influence sur l'apprentissage d'une langue seconde auront des répercussions sur la prononciation. On parle alors de s'attaquer aux erreurs les plus graves, celles qui rendent la compréhension plus difficile. Les moyens proposés puisent dans les méthodes traditionnelles de correction phonétique ainsi que dans certaines pratiques que l'on retrouve dans la méthode verbo-tonale.

1.3.3 La pratique de la prononciation dans les manuels ?

Dans les manuels pour élèves, on enseigne généralement l'élément linguistique phonétique en partant de l'alphabet de la langue cible. La première leçon montre toujours la correspondance entre une lettre de l'alphabet et un son. Cependant, les combinaisons de lettres ou de sons, dans une même syllabe, ne sont pas présentées, même si des mots ayant ces caractéristiques se retrouvent dans la première leçon ou les suivantes. Partant de ce fait, il est clair que la prononciation n'est pas intégrée aux autres apprentissages et fait l'objet d'un travail à part. L'utilisation de la langue écrite, pour le travail de la prononciation, s'installe dès le début de l'apprentissage de la nouvelle langue. Des connaissances normatives — graphème (lettre de l'alphabet), nom de la lettre et son — entrent en conflit avec des apprentissages acquis de longue date dans l'écriture de la langue maternelle. En réalité, l'impression qui s'en dégage est qu'une fois connu l'alphabet de la langue cible, l'élève peut décoder le langage écrit de la L2 afin de la reproduire immédiatement à l'oral en la lisant comme s'il s'agissait de sa LM.

Les activités de prononciation sont semblables d'un manuel à l'autre. Par exemple, dans le manuel pour l'élève *Chicos chicas*, les activités de prononciation demandent à l'élève d'écouter, de répéter, d'écrire, d'observer des mots écrits en les écoutants et de classer des mots écrits. L'élève peut avoir les mots ou les phrases sous les yeux, on attire généralement son attention sur les signes graphiques. Par exemple, on lui fait remarquer qu'en espagnol, le point d'interrogation, placé à l'envers au début d'un énoncé, marque une phrase interrogative. Il arrive souvent aussi que le travail demande l'application de règles orthographiques. En appliquant les règles, l'élève n'a plus besoin de percevoir le son, l'intonation ou l'accentuation : la perception est remplacée par un savoir à mémoriser. On présente aussi des règles de prononciation en fonction de la position des graphèmes dans le mot. Par exemple, en français, on expliquerait quand prononcer un « g » doux et dans quel contexte il s'agit d'un « g » dur. Des activités de discrimination à partir de l'écoute sont aussi proposées pour permettre à l'élève de déduire des règles

orthographiques. La règle trouvée, l'élève n'a pas à savoir comment se prononce le mot, il n'a qu'à mémoriser la règle. En fait, l'élève apprend à suivre des règles se rapportant à la graphie des mots. Naturellement, si l'élève ne sait pas comment articuler un « g » dur, il ne pourra pas prononcer correctement le mot qui le contient, cependant, il pourra reconnaître par sa position qu'il s'agit d'un « g » dur. Évidemment, s'il a oublié la règle, il va probablement prononcer le graphème comme s'il s'agissait d'une lettre de sa langue maternelle. Au final, il ne s'agit pas d'un travail sur la prononciation, mais d'un travail sur la compétence orthoépique.

Bartoli considère comme contradictoire l'utilisation de l'écriture afin d'atteindre des objectifs de communication orale (2005, p. 8). L'auteure déplore aussi que les manuels et les activités présentés soient incapables de séparer ce qu'est la prononciation de ce qu'est la correction phonétique. Aussi, l'auteure observe, comme je l'ai fait, que les activités proposées sont généralement en annexe ou en activités supplémentaires. Par ailleurs, elles n'auraient pas plus de liens avec le thème ou la leçon présentée. L'intégration des activités de prononciation dans une approche communicative devient donc plus difficile (Bartoli, 2005, p. 3).

En conclusion, trois choses sont fortement critiquées face aux manuels pour élèves concernant la prononciation. Premièrement, l'utilisation de l'écriture, deuxièmement le fait qu'on ne porte pas assez d'attention à la perception, et finalement le travail ne devrait pas être fait sur les sons pris de façon isolée, mais sur la syllabe et au niveau suprasegmental.

1.3.4 L'importance à accorder à une bonne prononciation ?

Billières dessine un panorama très intéressant de la bonne prononciation. Dans celui-ci, l'intonation joue un rôle tout aussi important que le son, sinon plus. Voici ce qu'il dit :

« Au plan psychologique, une bonne intonation procure une aisance certaine dans la pratique de la langue. Parler “sans accent” est toujours valorisant et stimulant, en même temps que cela aide énormément pour un accès au sens plus rapide et

moins entaché de risques d'erreurs de compréhension. En outre, une intonation adéquate contribue énormément à l'intégration sociale. Une personne qui possède parfaitement la langue étrangère, mais a un fort accent, ou encore qui réalise très bien les sons, mais avec un rythme et une intonation défectueux passe toujours pour un étranger. Ce n'est pas le cas de l'individu dont l'intonation rappelle celle des natifs ; il court moins le risque d'être considéré comme n'appartenant pas à la communauté linguistique considérée, même s'il possède une connaissance moindre de la langue (Billières, 2002, p. 42) ».

Qu'est-ce qu'une prononciation correcte ?

Pour certains auteurs, le degré attendu en enseignement de la prononciation c'est d'avoir une prononciation « intelligible pour un autre locuteur » (Hedge, 2014, p. 268). Pour d'autres, c'est de pouvoir se faire comprendre d'un natif (Ur, 1996, p. 52). Enfin, le niveau le plus audacieux, c'est d'avoir une prononciation la plus authentique possible, une prononciation « passe-partout » comme dit Billières (2002, p. 39). Sans doute, pour savoir comment enseigner la prononciation, il faut d'abord et avant tout définir ce à quoi on s'attend de la prononciation de l'apprenant : quel niveau de compétence est attendu ? Il existe plusieurs niveaux de satisfaction, reste à trouver celui qui convient le mieux à l'enseignant sans oublier que l'apprenant pourrait avoir son mot à dire, comme le précise Ur (1996, p. 52).

Si d'une part l'étude des besoins des élèves concernant la correction de leur prononciation demande beaucoup de temps, la compétence orale ne jouit pas d'un qualificatif très motivateur pour l'enseignant. Pour Hedge, la compétence qui est attendue pour la prononciation, face aux autres habiletés, est minimale comme on peut le constater de cet extrait :

« This chapter demonstrate an interest in these management skills as well as those more traditionally associated with speaking a foreign language such as intelligible pronunciation and grammatical and lexical accuracy » (Hedge, 2014, p. 262).

La prononciation est souvent présentée comme une composante langagière de second rang face aux deux autres composantes : le lexique et la grammaire. De ces derniers, on s'attend à un seuil que l'on considère comme étant « correct » alors que pour la

prononciation, il faut se contenter que ce soit «intelligible». Aussi, le qualificatif «intelligible» laisse présager un éventail très large de ce qui peut être attendu de la prononciation de l'apprenant, c'est à se demander si faire un diagnostic de chaque élève en vaut la chandelle.

Quel niveau de compétence doit atteindre l'apprenant ?

Nous avons vu que selon les auteurs, une compétence ou une habileté pour la prononciation pouvait s'étendre sur un vaste spectre. Mais en terme moyen, une bonne prononciation, c'est lorsque son interlocuteur n'a pas à être en situation constante de déchiffrement de la production (Bartolí, 2005, p. 4). En d'autres mots, une prononciation n'est pas acceptable lorsqu'elle est simplement au niveau *intelligible*, tout simplement parce que peu d'interlocuteurs peuvent soutenir une conversation dans cet état des choses. La communication ne passera pas, ou bien elle va s'interrompre avant de s'être complétée.

Le programme *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR) présente les niveaux de maîtrise du système phonologique. Au premier niveau, le plus bas -A1-, la prononciation doit être compréhensible pour un locuteur natif habitué au groupe linguistique de l'apprenant. Ceci veut dire que dans un groupe d'apprenants ayant tous la même LM, un locuteur natif (comme un professeur), habitué à ce groupe linguistique pourra comprendre ce qu'ils lui disent. Au niveau A2, l'interlocuteur, non habitué au groupe linguistique, doit demander parfois de répéter. Donc ce n'est pas nécessaire que ce soit le professeur l'interlocuteur. Au niveau B1, la prononciation est «clairement intelligible» (Conseil de l'Europe, 2002, p. 114). Le niveau *intelligible* est mentionné pour la première fois dans le programme Cadre au niveau B1. L'expression de l'apprenant doit être non seulement intelligible, mais bien «clairement» intelligible.

Dans le PFEQ, je n'ai trouvé aucune mention qui utilise l'intelligibilité comme critère pour le niveau de l'élève dans sa production orale. On parle plutôt d'efficacité de la communication d'idées dans CÉA. Dans le PFEQ5, les attentes de fin de cycle indiquent que l'élève pourra communiquer efficacement et se faire comprendre de ses pairs, de son enseignant ou d'un autre locuteur. De plus, l'apprenant pourra réagir au propos et s'ajuster (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 14).

En dernier lieu, il me semble important de souligner ce qu'Ur mentionne dans son ouvrage. Il indique que plusieurs apprenants n'ont pas le désir d'avoir la prononciation d'un natif, ils démontrent le désir de garder un certain accent étranger (1996, p. 52). Donc l'établissement d'objectif dans la pratique de la prononciation doit tenir compte du fait que l'apprenant ne veut pas ou qu'il n'a aucune motivation d'améliorer sa prononciation (Hedge, p. 270). En terminant, diagnostiquer les erreurs et chercher des solutions ne servira à rien si l'apprenant ne cherche pas à améliorer sa prononciation. Il serait donc préférable dans ce cas, de travailler sur les causes du rejet de la L2.

1.4 En somme, quel est le problème ?

Le problème est que d'une part, l'enseignement de la prononciation n'est pas engagé dans une méthode communicative, et d'autre part les méthodes de correction suggérées ne répondent pas aux besoins d'enseignement de la prononciation. J'aimerais, par mon expérimentation, apporter une lueur d'espoir pour ceux qui aimeraient enseigner la prononciation en l'intégrant dans les activités de classe sans avoir à recourir exclusivement aux méthodes traditionnelles qui, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, ne répondent pas aux besoins de l'enseignement de la prononciation. Voici quelques questions que je me suis posées avant de commencer mon expérimentation.

- Quelles activités peuvent sensibiliser les apprenants, permettre de réaliser un travail sur la prononciation et en arriver à obtenir une conversation plus intelligible ?

- Quelles activités peuvent favoriser l'apprentissage de la prononciation tout en évitant l'utilisation de formes écrites ?
- Quelles activités puis-je faire avec les nouvelles technologies pour favoriser l'apprentissage de la prononciation, favorisant une répétition guidée ?
- Comment créer des activités qui puissent offrir de nouvelles possibilités d'écoute et de perception, des activités qui vont éveiller la capacité de percevoir de nouvelles intonations ?
- Dans l'ensemble et de façon prioritaire, comment m'approprier les méthodes de travail qui favoriseraient la gestion d'un grand nombre d'élèves, facilitant l'accompagnement de chaque élève pour le travail sur la prononciation ?

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE ET OBJECTIFS

Dans cette section, je vais premièrement définir ce que j'entends par *prononciation* dans le cadre de cet essai. Deuxièmement, je vais parler des *composantes de la parole*. Troisièmement, je vais faire un bilan des *méthodes* utilisées pour le travail sur la prononciation. Quatrièmement, je vais poursuivre en présentant brièvement les principaux *inconvenients et avantages* de certaines méthodes, en m'attardant sur les particularités de la perception audiophonatoire, le crible phonologique et d'autres cribles.

2.1 La « prononciation » dans cet essai

Du point de vue de Cantero, l'*enseignement de la prononciation* est la principale application de la phonétique dans le domaine général de la didactique des langues (2003, p. 550). Cet auteur dénonce la confusion entre l'enseignement de la prononciation et la *correction phonétique*. Selon lui, la correction phonétique est à considérer seulement lorsque l'élève arrive en contact avec la langue écrite. Il définit l'enseignement de la prononciation comme les activités menant à « enseigner des stratégies qui permettent, dans leur ensemble, de construire adéquatement des discours oraux spontanés et de se faire comprendre » (Cantero, 2003, p. 550, traduction libre).

D'après ce qui précède, le renvoi à l'expression *enseignement de la phonétique* est souvent dû au fait que les méthodes d'enseignement utilisées passent presque exclusivement par la correction phonétique. Ces méthodes et pratiques ont été développées par les phonéticiens, c'est le cas des *transcriptions phonétiques*, des *descriptions articulatoires*, de la méthode des *oppositions phonologique* ou encore des *paires minimums*. Ceux qui préfèrent utiliser l'expression *enseignement de la prononciation* considèrent souvent que celle-ci englobe tous les éléments du langage oral : la parole. Contrairement à ce qui précède, la première expression renvoie, quant à

elle, à quelques composantes phonétiques, particulièrement au *son* qui est travaillé dans les méthodes de correction phonétique.

Par conséquent, le sens ou l'étendue du concept de *prononciation* varie selon les ouvrages. Dans le PFEQ, la prononciation est une composante de l'élément linguistique phonétique, au côté de l'intonation et de l'accentuation, tandis que pour Hedge (2014, p. 269) et Ur (1996, p. 47), la prononciation est constituée des sons de la langue (ou la phonologie), du rythme, de l'accent et de l'intonation. Dans plusieurs ouvrages, les termes prononciation et phonétique sont souvent pris comme des synonymes (Bartolí, 2005, p. 4). C'est ce que dénonce cette auteure qui, par ailleurs, considère que la prononciation doit être considérée comme la matérialisation de la langue orale, et que pour cela, elle doit inclure tant la production que la perception. Finalement, dans les travaux de Renard (2002), la prononciation inclut non seulement la phonétique et la prosodie (accent et intonation), mais aussi l'affectif et la corporalité (Renard, 2002, p. 5).

De façon générale, on voit apparaître une tendance vers une signification plus ouverte du concept de « prononciation », ce qui contraste avec l'utilisation faite dans le PFEQ5. S'inspirant du programme CECR dans la confection du programme québécois (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 41), il semble y avoir eu une combinaison d'éléments linguistiques plaçant sous le même élément les compétences phonologiques et orthoépiques. À mon avis, le PFEQ5 a dû réaménager dans son programme des éléments du CECR (Conseil de l'Europe, 2002, p. 113). Une lecture du programme CECR me permet de mieux comprendre pourquoi *l'alphabet* et la *correspondance son-graphie* fait partie de la composante *prononciation* dans le PFEQ5. Dans le programme du CECR, la production orale (Conseil de l'Europe, 2002, 50) et la lecture d'un texte (Conseil de l'Europe, 2002, p. 115) (compétence orthoépique) sont toutes deux évalués dans la prononciation, mais il ne s'agit pas de la même compétence, elles sont indépendantes.

De ce point de vue, la « prononciation », comme thème retenu de cet essai, renferme une signification ouverte. Elle inclut tous les éléments du langage oral et de la parole. Par ailleurs, l'enseignement de la prononciation aspire à guider les élèves dans la perception et production de la parole. Ma vision de l'enseignement de la prononciation s'accorde aux idées développées dans Bartolí (2005) et tente, à la lumière des travaux de Renard (2002), de mettre en place certaines de ses pratiques.

Bref, la prononciation est bel et bien présente dans le programme de formation de l'école québécoise, mais sous la désignation de phonétique. Par ailleurs, dans ce programme de formation, elle renferme aussi l'élément orthoépique qui appartient au domaine de la langue écrite et non de l'oral.

2.2 Les composantes de la parole

L'acte de parole est une compétence complexe. C'est pourquoi l'étude de la parole, divisée par niveaux ou paliers, nous aide à en examiner les composantes, dont le son, le rythme, l'intonation, l'accentuation, les mimiques, les gestes. On parle souvent du niveau segmental et du suprasegmental pour les deux premiers niveaux qui comprennent l'information linguistique (son, rythme, intonation et accentuation), mais pour bien comprendre la complexité de l'acte de parole, on doit élargir le champ d'études et ajouter l'information paralinguistique et extralinguistique.

De façon générale, dans le premier niveau, il est question des sons vocaliques et consonantiques. Ce sont les composantes segmentales. Ensuite, au deuxième niveau, on parle de l'accent, du rythme et de l'intonation que l'on nomme les composantes prosodiques ou suprasegmentales. Un troisième palier comprend les mimiques et les gestes pour se référer à de l'information paralinguistique. Ce niveau concerne la compétence socioculturelle. Il s'agit de composante non verbale. Enfin, d'autres éléments de l'acte de parole peuvent être émis et perçus si l'interlocuteur n'est pas

visible, comme s'il se trouve au téléphone, comme la voix d'un enfant, d'une femme, d'un homme, une personne connue ou non. On dit alors qu'il s'agit d'information extralinguistique. (Gilbert et Boucher, 2011, p. 3)

2.2.1 Les composantes vocaliques et consonantiques

Traditionnellement, la phonétique s'occupait seulement des composantes vocaliques et consonantiques que l'on dit segmentales. Elle s'occupait de la description des *sons* en présentant les traits articulatoires qui les distinguaient les uns des autres. Les sons d'une langue étaient distincts s'ils démontraient un changement de sens pertinent. Ainsi, /s/ et /z/ sont deux sons différents du français parce qu'ils permettent de distinguer les mots « poisson » et « poison ». Le trait articulatoire qui permet de les différencier est que dans un cas, il y a vibration des cordes vocales, et dans l'autre, non (Gilbert et Boucher, 2011, p. 3). Toutefois, ces sons ne représentent pas de distinction en espagnol. Ainsi, le mot « *mismo* », dit avec le son /s/ ou /z/, ne produit pas de distinction pertinente de sens (Quilis, 1999, p. 251). On dit donc, dans le cas du français, que /s/ et /z/ sont deux phonèmes distincts de la langue française, tandis que ces deux sons ne sont pas des phonèmes distincts de l'espagnol. Les phonèmes sont donc des ensembles de sons qui appartiennent à une langue ou à une autre.

2.2.2 Les composantes prosodiques ou suprasegmentales

L'accent, le rythme et l'intonation sont des composantes prosodiques ou suprasegmentales. La première se réfère à la variation entre les syllabes atones et la syllabe tonique d'un mot ou d'un syntagme (Bartolí, 2005, p. 6). Les regroupements autour des syllabes toniques forment les groupes rythmiques (Billières, 2002, p. 41). L'intonation se réfère à la composante modale d'un énoncé (interrogatif, exclamatif, affirmatif), mais aussi à l'emphasis que l'on met sur un mot ou une syllabe (Gilbert et Boucher, 2011, p. 83 ; Bartolí, 2005, p. 6) ou une manifestation d'émotions ironie, surprise, déception... (Bartolí, 2005, p. 6). L'intonation se manifeste par des changements dans le ton de la voix (Quilis, 1999, p. 409).

Accent libre et accent fixe

À propos de l'accent, l'espagnol est une langue à *accent libre* contrairement au français où l'accent est dit *fixe* (Borrell et Salsignac, 2002, p. 164-165). Ces expressions ne doivent pas être interprétées faussement. En français, on dit que l'accent est fixe, car la syllabe tonique est toujours la dernière syllabe. L'alternance entre syllabe tonique et atone produit des groupes rythmiques. Ce premier accent est dit l'*accent primaire* qui est toujours situé sur la dernière syllabe des mots ou groupes de mots en français. Par contre, en espagnol, la position de la syllabe tonique diffère d'un mot à l'autre, mais elle est fixe pour un mot donné. Ainsi, il y a des mots dont la syllabe tonique est la dernière syllabe (comme en français), on dit alors que le mot est *oxyton*. Lorsque c'est l'avant-dernière syllabe qui est tonique, le mot est *paroxyton* ; sur l'antépénultième (l'avant-avant-dernière syllabe) le mot est *proparoxyton* ; et finalement, sur la syllabe qui précède l'antépénultième syllabe, le mot est dit *sobresdrújula*. Alors qu'un changement de l'accent en français ne change pas le sens du mot, mais produit un rythme dissonant, en espagnol ce changement peut produire ou une dissonance ou un changement de sens, c'est pourquoi l'accent libre en espagnol est aussi nommé l'accent lexical (Gilbert et Boucher, 2011, p. 85).

2.2.3 Composantes paralinguistiques et extralinguistiques.

Les composantes paralinguistiques et extralinguistiques se retrouvent généralement à l'oral et elles sont absentes du langage écrit. Elles sont formées d'habitudes kinésiques, proxémiques, stylistiques et dialectiques qui affectent l'acte de parole (Intravaia, 2002, p. 229). Comme elles ne permettent pas nécessairement de transmettre de l'information linguistique, elles sont généralement traitées de façon complémentaire dans l'enseignement des langues. Par exemple, l'accent primaire en français ne transmet pas tout à fait de l'information linguistique, bien qu'il segmente la parole facilitant la compréhension du sens.

Bref, pour conclure cette section, l'organisation interne des composantes de la parole change d'une langue à l'autre. Le manque d'attention à l'une des composantes peut induire en erreur les apprenants. D'autant plus que les sons d'une langue se combinent, et ces combinaisons d'éléments segmentaux transforment les sons les rendant différents des descriptions articulatoires. Si on ajoute la composante suprasegmentale, de nouvelles informations linguistiques peuvent apparaître. Un changement d'intonation peut indiquer qu'il s'agit d'une question, ou même que l'on pense le contraire de ce que l'on dit. Par ailleurs, les éléments suprasegmentaux (comme l'accent) ne contiennent pas toujours une information linguistique comme pour le français. Si je reprends l'exemple de l'accent, qui est en français toujours situé sur la dernière syllabe, il donne donc une information paralinguistique qui permet par exemple de déterminer que le locuteur est francophone. De plus, si l'intensité de l'accent primaire est très marquée, on peut souvent conclure que le locuteur n'est pas d'origine québécoise, car celui-ci préfère changer des tournures de phrase « Tu veux tu de l'eau » plutôt que d'y mettre des intonations trop marquées « Tu veux de l'eau ? ». Il est donc possible de dire que l'accent fait aussi partie de l'identité et qu'il ne traduit souvent aucune information linguistique. Par contre en espagnol l'accent transmet aussi des informations linguistiques, comme l'accent lexical. Cet accent permet de distinguer les mots *Tomás* et *tomas*. Pour un espagnol qui écoute ces deux mots, ils sont facilement distinguables si l'accent est placé correctement. Ainsi, le premier mot porte l'accent sur la dernière syllabe, c'est un nom propre ; le deuxième le porte sur la première syllabe, c'est un verbe à la deuxième personne du singulier. Ainsi, contrairement à l'accent en espagnol, en français, comme il est toujours à la fin d'un mot, le locuteur francophone n'a pas à restreindre son code pour produire cette distinction entre deux mots formés des mêmes segments. Cette absence de restriction au niveau de l'accent lui permet donc une plus grande liberté dans la transmission d'informations paralinguistiques (Gilbert et Boucher, 2011, p. 87). Par ailleurs, cette caractéristique le conditionne à faire des erreurs en espagnol puisque l'apprenant francophone qui place toujours l'accent sur la dernière syllabe, ou qui ne lui concède pas l'importance qu'elle a, brise la structure de la

composante prosodique de l'espagnol (ou de l'anglais puisque cette dernière est aussi une langue à accent variable). On aura remarqué que l'accent québécois est souvent moins marqué dans ces langues, que celui des autres apprenants de la francophonie, où l'accent primaire français est souvent maintenu en anglais et en espagnol.

2.3 Les méthodes de correction : travail sur la prononciation

Le travail sur la prononciation s'établit généralement sur au moins deux niveaux — segmental et suprasegmental —, parfois même sur trois niveaux et plus selon les auteurs. Il est alors question d'éléments paralinguistiques, kinésiques, proxémiques, stylistiques et dialectiques (Intravaia, 2002, p. 229). La didactique de la prononciation propose actuellement l'enseignement de la prononciation par la correction phonétique (Bartolí, 2002, p. 6). Cette correction se fait habituellement en utilisant les méthodes de correction phonétique qui sont la *méthode articulatoire*, la *méthode de la répétition*, la *méthode de la transcription phonologique* et la *méthode des oppositions phonologiques*. Ces méthodes tentent de corriger une mauvaise prononciation des sons. Leur travail reste au premier niveau, autrement dit il reste au niveau segmental. La *méthode verbo-tonale* (MVT) s'éloigne de ces méthodes dites traditionnelles, elle s'oppose fortement aux autres méthodes. Elle accorde un rôle plus important à la perception et aux autres niveaux - suprasegmental et les suivants - (Renard, 2002, p. 12). Maintenant, dans les sections qui vont suivre, je vais présenter brièvement toutes ces méthodes. Cependant, avant de présenter la MVT, je vais m'arrêter pour faire le point sur certaines notions et certains concepts qui sont le *crible prosodique*, le *crible phonologique*, l'*interlangue* et le *principe de fossilisation*.

2.3.1. La méthode par les transcriptions phonétiques

En utilisant les symboles de l'alphabet phonétique international, l'élève retranscrit une liste de mots ou un texte. Ci-dessous, un extrait de l'alphabet phonétique international. Le tableau au complet est disponible en annexe (Appendice B). Cette méthode est généralement recommandée pour les apprenants intermédiaires ou avancés. La

correspondance son-graphème de l'alphabet latin est semblable à la correspondance son et graphème de l'alphabet phonétique, mais il y a plus de symboles dans cette dernière. Par exemple, pour faire le son du «ch» en français, on utilise le symbole «ʃ», mais pour faire le son du «ch» de l'espagnol, on utilise «tʃ». En faisant une lecture en espagnol, l'élève francophone doit avoir le réflexe de prononcer «tʃ» et non «ʃ» comme il le ferait en français. Il est possible que la pratique de la transcription phonétique aide l'apprenant à se souvenir de cette différence entre le français et l'espagnol.

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2018)

CONSONANTS (PULMONIC)											© 2018 IPA
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b		t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ		r						ʀ		
Tap or Flap		ⱱ	ɾ			ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative			ɬ ɮ								
Approximant		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant			l			ɭ	ʎ	ʟ			

Symbols to the right in a cell are voiced, to the left are voiceless. Shaded areas denote articulations judged impossible.

Figure 3 : Tableau réduit de l'alphabet phonétique API.

2.3.2. La méthode articulatoire

L'enseignant décrit la position des articulateurs (langue, lèvres, etc.) et les points d'articulation des sons. Il utilise aussi des tableaux où sont illustrés, dans des coupes transversales de la bouche (coupes sagittales), les points de contact de la langue avec les dents, le palais ou la lèvre. De plus, il doit expliquer pour chaque son, les modes d'articulation (fricative, occlusive, affriquée, etc.), c'est la façon dont l'air franchit la bouche et les lèvres. Cette méthode n'est pas recommandée pour des apprenants débutants. Pour un tableau complet des points d'articulation, voir en annexe (Appendice C). Pour comprendre la difficulté, il faut essayer de reproduire, à l'aide de ces coupes un son qui nous est inconnu. Percevoir un son d'une autre langue qui est très près d'un son

connu est très difficile. Par exemple, pour un francophone, distinguer le son « t » du son « th » de l'anglais est difficile, même avec un tableau des points d'articulation sous les yeux.

Coupes sagittales latérales

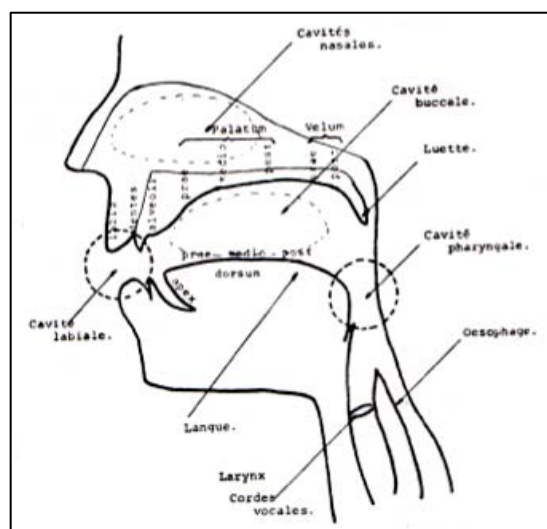


Figure 4 : Coupes sagittales latérales (Renard, 1979, p. 30)

2.3.3. La méthode des oppositions phonologiques

Par cette méthode, l'enseignant présente à l'apprenant des paires de mots qui n'ont qu'un seul son qui diffère. Ce son produit un changement de sens. L'élève doit apprendre à distinguer les deux sons et mémoriser l'opposition entre les deux. Par exemple, entre les deux mots espagnols *beso* et *peso* (un baiser - le poids), c'est le son de la première consonne qui permet de distinguer le premier mot de l'autre, à cause d'un trait articulatoire signifiant. La première consonne est dite voisée à cause de la vibration des cordes vocales, dans le deuxième cas il n'y a pas de voisement. Avec de nombreux exemples, comme *caro* et *carro*, *cola* et *copa*, *foca* et *boca*, *piña* et *niña*, *cana* et *gana*, *perro* et *pero*, l'élève doit apprendre à distinguer les phonèmes de la langue cible.

2.3.4. La répétition et l'imitation

L'enseignant demande à l'élève d'écouter et de répéter des mots en imitant la prononciation du modèle. Le travail se fait généralement en laboratoire de langue à partir d'enregistrements. Il est attendu qu'avec la pratique, l'élève va percevoir et comprendre progressivement la façon dont il faut prononcer les mots ou les phrases correctement.

2.3.5. Quelques notions et concepts

Quelques notions de phonétiques ont été glissées dans cette section afin de faciliter la compréhension de l'approche verbo-tonale dans ce qui suit et dans les chapitres suivants.

Le crible prosodique et le crible phonologique

La prosodie d'une langue est constituée du rythme particulier de celle-ci, de sa mélodie qui met en jeu l'intonation et la distribution de l'accent sur les mots, les groupes de mots et les phrases. Le *crible prosodique* est donc un moule prosodique appris très tôt de façon inconsciente par l'enfant. Toutes les structures de la langue sont placées dans ce moule. De plus, puisque l'enfant construit dans ce moule ses interactions avec ses proches, le facteur affectif est fortement relié au crible prosodique de la LM (Billières, 2002, p. 38).

« Le “crible”, concept mis en évidence par Polivanov et popularisé par Troubetzkoy, serait une sorte de filtre perceptif que nous mettrions en place durant l'enfance et qui serait adapté au système phonologique et prosodique de notre langue. Ce crible maternel nous permettrait “d'optimiser” la perception de notre propre langue » (Borrell et Salsignac, 2002, p. 166).

Les sons perçus d'une langue seraient donc conditionnés au groupe linguistique d'appartenance de l'apprenant (Renard, 2002, p. 14). Les théoriciens croient que des particularités des sonorités langagières sont perçues et discriminées durant la période fœtale, puisque des travaux montrent que le nouveau-né préfère les berceuses ayant été souvent entendues in utero (Billières, 2002, p. 46). En se développant, le bébé est engagé dans un processus audiophonatoire avec son entourage où des comportements affectifs

sont étroitement liés à l'acquisition de la langue maternelle qui passe premièrement par l'apprentissage d'un crible prosodique puis viendrait en second lieu l'apprentissage du crible phonologique qui est constitué des sons de la langue (Billières, 2002, p. 48).

Lors de l'apprentissage d'une L2, le crible prosodique et le crible phonologique, sont souvent les connaissances antérieures que l'apprenant déploie pour décoder la nouvelle langue. Il est important de comprendre que l'apprenant qui n'a pas développé sa perception à la prosodie de la L2 utilise le crible prosodique de sa LM. Il placera les mots de la langue cible dans le crible de sa LM. Ainsi, même si l'apprenant peut reproduire les sons d'une langue parfaitement, s'il les place dans le moule de sa LM, le résultat sera fort probablement difficile à comprendre pour un natif. Paradoxalement, l'utilisation de ces connaissances pourrait lui nuire lorsqu'il «rend les traits caractéristiques de la nouvelle langue par les habitudes auditives et perceptives de sa langue maternelle» (Sarmiento, 1974, p. 671). Sarmiento et les promoteurs de la MVT croient que le «nouveau système linguistique peut être surmonté si on arrive à donner à l'étudiant des possibilités nouvelles d'audition et de perception qui mettent en relief les éléments caractéristiques de la langue étrangère» (Sarmiento, 1974, p. 672).

Le crible accentuel et le crible distributionnel

Telle une poupée russe, les cribles sont des couches. Elles forment une armure qui sépare les groupes humains en des groupes linguistiques. À ce propos, le *crible accentuel* est un sous crible du crible prosodique (Borrell et Salsignac, 2002, p. 173). Une des problématiques observées au niveau du crible accentuel est que l'élève transfère l'accent de la langue maternelle à la langue cible. Ce phénomène est généralement observé dans les classes d'espagnol, l'accent primaire est transféré à la dernière syllabe du groupe phonique, même si l'élève prononce bien le son, il est trahi par l'accent qu'il emploie.

Pour ce qui est du *crible distributionnel*, il fait en sorte que nous développons des habitudes phoniques qui correspondent à des regroupements de sons habituels (Borrel, 2002, p. 205). Par exemple, des regroupements de sons qui se trouvent seulement en début ou en fin de mot dans une langue vont créer des habitudes distributionnelles. Les groupes « sp, st » comme dans les mots *spécial, statistique, spatial, standard*, sont habituels en français et ne causent aucune surprise, toutefois cette combinaison n'existe pas en espagnol où cette distribution particulière est plutôt « esp » comme dans *especial, estadísticas, espacial, estandar*. En espagnol, cette même distribution se retrouve seulement avec une vocale ajoutée.

En général, il est difficile d'agir sur les cribles, puisqu'elles sont créées par des habitudes devenues des automatismes inconscients. Les changer est laborieux. Lorsque l'inconscient prend le dessus, l'apprenant a tendance à retourner de façon naturelle vers ses habitudes. Si aucune remédiation n'est faite à ce moment, l'erreur tend à se fossiliser et à rester.

L'interlangue et le Principe de fossilisation

L'**interlangue** (IL) d'un apprenant est « l'ensemble des règles qui sous-tendent la production linguistique des apprenants de la langue seconde avant d'avoir atteint la langue cible » (Thibault, 2013, LNG 3441, p. A3).

Après un certain temps, les erreurs de l'apprenant, si elles ne sont pas corrigées, se fossilisent. Lorsque ce phénomène apparaît, le **Principe de fossilisation** nous dit que « l'apprenant cesse de faire évoluer son IL [interlangue] vers la langue-cible, peu importe son degré d'exposition à la langue-cible, peu importe l'enseignement auquel il est soumis » (Thibault, 2013, LNG 3441, p. A4).

Actuellement, il existe une croyance générale qui considère qu'une exposition fréquente de l'apprenant à la langue cible l'aiderait à percevoir et imiter ses éléments

caractéristiques. Cette croyance est fortement remise en cause par plusieurs auteurs comme Renard (2002a) et Bartolí (2005), entre autres, à cause de la surdité phonologique qui empêche l'apprenant de percevoir les caractéristiques de la L2 en raison des cribles de sa LM, si aucune remédiation est faite, les caractéristiques de la LM se fossilisent dans la L2.

2.3.6. La méthode verbo-tonale

Maintenant, je vais décrire ce qui nous reste à savoir sur la MVT. Cette approche me semble être celle qui convient le mieux à l'approche communicative et celle que j'aurais aimé adapter à notre programme. Cette méthode a été développée à partir des années 50-60 pour les malentendants, et elle a commencé à s'appliquer à l'enseignement des L2 dans les années 60 à travers le programme SGAV. Elle n'est pas très populaire en Amérique, car elle est souvent intégrée aux méthodes audios-orales. Néanmoins, la méthode tient toujours la route de nos jours et s'est bonifiée au fil des ans. Dans Renard (1971), on trouve une première description complète de la méthode, mais les ouvrages de Renard ne se sont pas arrêtés là, ils se succèdent depuis et se sont enrichis (1979, 1981, 1983, 1985, 1993). Par ailleurs, il est aussi possible de trouver en ligne la description complète de la méthode verbo-tonale sur le blogue de Michel Billières du site *Au son du fle* (<https://www.verbotonale-phonetique.com/>).

Les fondements de la MVT sont toujours les mêmes, bien que l'application tend à se moderniser. La notion du *crible phonologique* (Troubetzkoy, 1964, cité par Renard, 2002b, p. 13) et celle de la *surdité phonologique* (Polivanov, 1931, cité par Renard, 2002b, p. 13) amènent toute une réflexion sur ce que l'enseignement de la prononciation ne peut pas être. Cela réduit notre champ actuel d'application et nous oblige à chercher de nouvelles façons d'enseigner la prononciation. Partant du fait que la diversité des sons est infinie, mais que nous n'entendons que les sons résultants d'un filtrage opéré par notre système perceptif, apprendre une langue se présente comme un acte régressif : il faut réapprendre à écouter. Ce que nous retenons d'un son perçu varie d'un groupe

linguistique à l'autre. En d'autres mots, ce sont les caractéristiques et la distribution des sons de notre groupe linguistique que nous percevons le mieux (Renard, 2002b, p. 13). Ceci nous amène au deuxième fondement de la MVT qui est la **notion d'optimale**. Cette notion signifie que la perception des sons est optimum à des fréquences conditionnées par la LM. La méthode tente donc d'utiliser ces fréquences dans le traitement des sourds et des techniques adaptées pour l'enseignement de la prononciation. Troisièmement, les éléments suprasegmentaux — le rythme et l'intonation — forment un moule dans lequel la parole prend une forme particulière. Ces éléments ont un poids beaucoup plus important que celui qui leur est habituellement accordé pour la prononciation. Quatrièmement, la MVT prend en considération le corps. Dans la parole, l'information provient de multiples canaux et non de l'oreille uniquement. Finalement, cette approche se développe dans le courant de la Gestalt Théorie où l'information que nous percevons est traitée de façon globale et non par décomposition et addition de ses unités (<https://www.verbotonale-phonetique.com/origines-fondements/>).

Initialement, la perception de l'apprenant est biaisée. Il ne peut percevoir que les catégories phonétiques de sa langue maternelle. L'idée de base est que l'« on ne peut répéter correctement que les sons que l'on a bien perçus (Sarmiento, 1974, p. 672) ». La correction a recours premièrement à la prosodie en insérant le son dans un syntagme, puis elle situe le son dans un entourage facilitant. Par exemple, pour une consonne qui aurait à être prononcée avec une plus forte tension, on la place près d'une voyelle tendue, ce qui influence la production de la consonne précédente (Billières, 2002, p. 63). La méthode verbo-tonale propose aussi un travail sur plusieurs niveaux. La démarche de correction est que l'enseignant procède par approximation pour aider l'apprenant à percevoir, de façon progressive, les sons de la L2 (Renard, 2002, p. 12). « [...] Dans le processus de correction, le facteur premier [...] doit être toujours l'audition [...] l'écoute est structurée par le système phonétique de notre langue maternelle, ce qui nous empêche d'entendre proprement les sons de la langue étrangère que nous sommes en train d'apprendre » (Sarmiento, 1974, p. 672). Une meilleure connaissance de la langue

maternelle de l'élève peut permettre à l'enseignant de proposer le son le plus près possible de celui de la langue cible permettant ainsi que le son substitué soit mieux perçu de l'apprenant. « La correction phonétique consiste, en premier lieu, en une sorte de "rééducation" des habitudes auditives et perceptives de l'élève » (Sarmiento, 1974, p. 672). Le travail se fait avant tout sur la perception et non sur la production. Le corps dans son ensemble agit sur la prononciation. La gestualité peut intervenir pour faciliter l'intonation et appuyer le sens des paroles (Billières, 2002, 38, p. 63).

Les principes didactiques annoncés dans la méthode sont ceux qui suivent. 1— La motivation : elle passe nécessairement par la présentation de situations affectives qui permettent une meilleure présentation de l'intonation, du geste et de la mimique. 2— Pas d'intellectualisation : l'assimilation doit s'effectuer de la façon la plus naturelle possible, une attention trop intensive enlève de la fluidité à la parole et en devient un obstacle. Les méthodes dites traditionnelles ne sont pas utilisées, on ne dit pas à l'élève comment placer sa langue dans la bouche. Par contre, l'enseignant peut suggérer certains mouvements aidant du corps. 3 — Respect de la structure : priorité aux éléments prosodiques. La correction phonétique doit être intégrée dans des activités communicatives, afin d'en respecter la structure, l'intonation, le rythme et l'accent. L'apport affectif de la communication est l'un des stimuli des plus efficaces. 4 — Le point de départ est la faute de l'élève, il ne s'agit pas d'un retour sur les fautes faites habituellement. La correction se fait sur des fautes observées de l'élève et non de façon générique. 5— La correction se fait en classe, mais elle est individuelle. Ce qui permet à l'enseignant un meilleur contrôle individuel des prononciations de ses élèves. 6— La patience. L'enseignant qui fait une correction ne s'attend pas à une production parfaite dès le début, il s'agit d'une mutation lente par approximation. L'élève doit être encouragé. On ne peut demander une production parfaite alors que la discrimination auditive n'est pas encore complétée (Renard, 1979, p. 55).

Dans cette approche, l'enseignant doit aussi diagnostiquer les erreurs de l'apprenant, tout comme le recommandaient Ur et Hedge. Néanmoins, lorsque l'erreur se produit, les moyens de corrections vont agir sur la perception et sur les éléments suprasegmentaux.

Pour terminer, la MVT a été développée, en premier lieu, en regard de la prononciation, mais très vite l'approche structuro-globale audio-visuelle (SGAV) s'en empare et se développe à ses côtés. De cette façon, l'approche SGAV se dit être une approche *intégrée*. On dit que le travail phonétique est intégré à l'ensemble de la démarche d'apprentissage (Rivenc, 2002, p. 30). Dans l'approche intégrée, les démarches et les procédures de remédiation portent sur des erreurs qui ont été constatées, mais l'objectif n'est pas seulement de remédiation, mais surtout «il vise avant tout à faire prendre conscience — par l'enseignant et par l'apprenant — de la complexité, de la richesse, et aussi de la rigueur, des moyens d'expression (Rivenc, 2002, p. 33).

2.4 Les inconvénients des méthodes, et des réalités passées sous silence

Le principal problème lié aux méthodes traditionnelles de correction phonétique, c'est qu'elles ne prennent pas en considération la perception de l'apprenant (Billières, 2002 ; Renard, 2002a ; Bartolí, 2005). Comme si la perception ne faisait pas partie du processus d'apprentissage. L'élève est amené à produire, alors qu'il est incapable de percevoir certains sons qu'il n'a pas intériorisés, il en va de même du nouveau rythme, de l'intonation, de l'accentuation, des gestes et mimiques de la langue cible.

2.4.1 Manque d'attention à la perception

Lorsqu'il est question de travailler la prononciation, il est attendu que le travail se fera sur la production des sons de la langue cible. Malheureusement, on oublie trop souvent l'audition. Nous avons tendance à croire que l'information acoustique qui arrive à notre oreille est traitée de la même façon pour tous les apprenants. Néanmoins, cette information est modulée à nos habitudes. Tout comme un bruit constant auquel on finit par ne plus porter attention, il en est de même des sons qui ne représentent pas un

changement de sens. Borrell dit «qu'une bonne perception induit, presque automatiquement, à une bonne production. Ceci est vrai dans la majorité des cas, mais il existe tout de même des exceptions » (Borrell, 2002, p. 204). Ces exceptions sont trop communes en apprentissage des langues, et pas nécessairement parce que la perception est mauvaise, sinon qu'il arrive que la perception soit sous l'effet de blocages ou de divers facteurs qui l'influencent, par exemple, l'écriture, la motivation, le rejet, de la L2, etc.

2.4.2 Problèmes reliés à la transcription phonétique

Pour ce qui est de la transcription phonétique et phonologique, en plus de ne pas se soucier de la perception de l'apprenant, elle ne se soucie pas plus de sa production, puisque cette méthode se pratique à l'écrit. L'apprenant suit des règles du langage écrit qui se basent sur l'orthographe des mots (Bartolí, 2005, p. 6). Il serait donc possible de transcrire, en grande partie, un texte sans pouvoir le prononcer avec intelligibilité à l'oral. Par ailleurs, même si une partie de l'information linguistique est transmise par l'écrit (éléments segmentaux), les informations suprasegmentales, paralinguistiques et extralinguistiques, ne s'y trouvent pas. Il est possible d'écrire un certain nombre d'informations suprasegmentales dans une transcription large (Gilbert et Boucher, 2011, p. 34), mais encore là, il est souvent question de suivre des règles se rapportant à une norme écrite. Cette pratique n'aide pas la production orale de l'apprenant, et même mène à de nouvelles erreurs si elle n'est pas faite avec l'accompagnement nécessaire. Par ailleurs, l'utilisation de l'écriture est fortement critiquée, particulièrement en début d'apprentissage de la langue (Renard, 1979, p. 58 ; Bartolí, 2005, p. 2 ; Cantero, 2003, p. 550 ; Billières, 2005, p. 1).

2.4.3 Problèmes reliés à la méthode articulatoire

Nombreuses sont les critiques de la méthode articulatoire. Tout d'abord la perception, un facteur auditif, c'est l'un des premiers problèmes à être soulevés. La méthode présuppose que l'apprenant perçoit tous les traits articulatoires qui différencient les sons.

Advenant le cas où il peut arriver à positionner correctement sa langue et à articuler un son, il ne va pas nécessairement le reconnaître seulement parce qu'il a réussi à le produire. C'est souvent ce qui arrive, il réussit à produire un son sans même le vouloir, puisqu'il ne peut le percevoir. Deuxièmement, lorsque nous parlons, il se produit ce que l'on nomme des phénomènes combinatoires et de coarticulation. En effet, les sons ne sont pas produits de façon isolée, mais plutôt en combinaison avec d'autres, ce qui produit des déformations comparativement aux sons pris de façon individuelle. De ce fait, ils ne seront donc pas perçus de la même manière (Billières, 2002, p. 40). En d'autres mots, tandis que la description articulatoire des sons est unique, la réalité est autre. Puisque les sons se retrouvent à l'intérieur d'une syllabe, leur articulation est loin de correspondre aux points d'articulation mentionnés dans les descriptions (Billières, 2002, p. 41). Par exemple, si on décrit l'articulation du son « g » dans les syllabes « gu », elle sera bien différente que la description du « g » dans la syllabe « ga ». Les descriptions articulatoires sont faites pour un seul son et non pour leur combinaison dans une syllabe. Troisièmement, cette méthode ne prend pas en considération les phénomènes de **compensation**. Étant donné qu'un même son peut être produit de différentes façons, comme parler avec un crayon dans la bouche, et être très bien perçu par une autre personne, ce n'est pas tout de placer les articulateurs dans des endroits particuliers de la bouche. Billières rappelle que « diverses configurations du chenal vocal produisent le même effet acoustique » (2002, p. 41). Par ailleurs, il est possible d'écouter un perroquet répéter un mot alors qu'il n'a pas de dents pour faire les sons labiodentales comme le son de la lettre « f » et le « v » que nous avons vu plus haut. Quatrièmement, la méthode ne prend pas en considération les éléments prosodiques du langage (l'intonation des phrases, la syllabe tonique et les syllabes atones des mots et des syntagmes). Bref, elle ne considère pas le langage dans sa globalité. Par cette méthode on présuppose ou, dans tous les cas, on tient pour acquis une très grande conscience proprioceptive de la position et de la forme de la bouche lorsque nous produisons des sons ou une chaîne de sons (Renard, 2002, p. 6).

2.4.4 Problèmes reliés à la méthode des oppositions phonologique

Maintenant, en ce qui concerne la méthode des oppositions phonologiques, encore ici, cette méthode présuppose une perception claire des différences entre les sons voisins. Pour Renard, elle surestime l'importance des oppositions binaires. Par exemple, elle oppose les sons /p/ et /b/, considérant qu'en gardant les mêmes points d'articulation dans la bouche, l'un possède un trait voisé et l'autre est sourd. Toutefois, on pourrait aussi opposer au son /b/ le son /m/ en gardant les mêmes points d'articulation, cette fois-ci en disant que l'un est oral et l'autre est nasal puisque tous deux sont voisés. Le nombre d'oppositions possibles est très grand alors que l'apprenant possède un lexique très limité et que le fait d'opposer deux mots par un seul segment de ces mots n'aidera pas plus l'apprenant à mieux les percevoir. (Renard, 2002, p. 13).

2.4.5 Problèmes reliés à l'écoute et la répétition

L'écoute et la répétition par imitation d'un modèle est une méthode qui se fait en laboratoire. Elle est loin d'être communicative, mais l'élève peut enregistrer ses productions et s'écouter par la suite. Pour Renard, cette méthode surestime la capacité d'autoécoute de l'apprenant et sa capacité de perception (2002, p. 13). Par contre, la MVT utilise aussi l'écoute et la répétition, mais celle-ci se fait en classe. Dans tous les cas, cette pratique, avec de la rétroaction et faite de façon à ce que l'élève soit accompagné, semble la mieux adaptée au travail portant sur la prononciation, la perception et la production.

2.4.6 Problèmes reliés à la méthode verbo-tonale

La méthode verbo-tonale (MVT) fait partie du programme structuro-global audio-visuel (SGAV) pour ce qui est du travail sur la prononciation. La MVT s'est développée en rejetant et se dissociant des méthodes dites traditionnelles. Elle centre son attention sur les moyens qui permettent de faciliter la perception. Alors que les méthodes précédentes ne prenaient en considération que la production. La principale critique de cette méthode, c'est qu'elle demande une préparation qui ne se donne généralement pas dans la

formation des enseignants de L2. L'enseignant doit généralement avoir reçu une préparation solide en phonétique descriptive et comparative ainsi que des pratiques à la MVT. Rivenc indique que l'enseignant qui veut pratiquer la MVT doit recevoir une formation d'au moins 400 heures de cours à la maîtrise (Rivenc, 2002, p. 32).

2.5. Objectif général et objectifs spécifiques de l'intervention

Compte tenu de ce qui précède, aucune méthode d'enseignement de la prononciation n'a encore été mise au point de façon à être parfaitement praticable dans les conditions actuelles d'enseignement. L'objectif général de mon intervention pédagogique vise à développer mes compétences à enseigner la prononciation en espagnol. C'est en concevant et en pilotant des activités d'apprentissages selon une approche communicative, qui prend en considération les éléments du *Cadre de référence*, en utilisant les modèles didactiques d'enseignement de la prononciation, en revisant les avantages et inconvénients des méthodes de correction phonétique, tout en respectant le programme de formation de l'école québécoise que j'y suis arrivée. En définitive, l'objectif était de m'exercer, dans l'enseignement de la prononciation en créant des activités qui répondraient aux conditions du milieu scolaire et qui tendraient à agir sur la perception et la production des apprenants en L2.

L'expérimentation veut explorer les possibilités d'enseigner la prononciation dans un contexte réel tel que l'école québécoise et son programme de formation et intégrer l'enseignement de la prononciation à l'enseignement par compétence et selon une approche communicative. Les objectifs spécifiques que j'aimerais atteindre grâce à l'expérimentation sont que

1. les élèves pratiquent leur prononciation et la perception ; ils posent des questions de vérification concernant la production de sons, de mots, de phrases et leur intonation ;
 - les élèves pratiquent entre eux avant de venir me voir pour l'interaction directe ,

- les élèves répètent leur texte à voix haute et s'enregistrent plusieurs fois lors du montage vidéo.
2. les élèves comprennent parfaitement la différence entre la graphie en français et celle en espagnol, les erreurs de prononciation des élèves ne sont pas en lien avec la graphie.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je vais présenter tout d'abord la démarche générale retenue afin d'atteindre les objectifs indiqués antérieurement. Ensuite, je vais décrire l'intervention qui a été réalisée dans le but de contribuer à la résolution de la problématique pour l'enseignement de la prononciation. Finalement, j'expliquerai la façon dont se sont effectuées la collecte de données et son analyse postérieure.

3. 1 Démarche générale

Afin de contribuer à la résolution du problème d'intégrer des pratiques d'enseignement de la prononciation dans une approche communicative, j'ai mis en place trois planifications d'activités d'apprentissage. Ces activités devaient permettre aux élèves d'effectuer un travail sur leurs compétences orales. Les objectifs spécifiques que je proposais d'atteindre étaient...

- que les élèves pratiquent leur prononciation ;
 - entre eux
 - seuls à voix haute
- qu'ils viennent me poser des questions de vérification sur la prononciation ;
- que les erreurs ne soient pas reliées à la correspondance son-graphie, puisque cette notion devait déjà avoir été apprise, si je m'en tiens au programme et à la progression des apprentissages.

Les activités de l'intervention que je présente à la section 3.1.3 étaient motivantes et variées, elles invitaient constamment les élèves à pratiquer leur prononciation. Plusieurs modalités d'activités de création répétition et interactions spontanées prenaient en considération les forces des uns et les défis des autres.

3.1.1 Les étapes de ma démarche générale

Les étapes suivies ont été premièrement d'analyser le programme de formation afin d'en faire ressortir les attentes concernant la prononciation. Deuxièmement, j'ai révisé les

modèles didactiques actuels concernant la pratique de la prononciation de manière à actualiser mes connaissances théoriques à ce sujet. Troisièmement, j'ai sélectionné, conçu et piloté des activités en vue d'amener les élèves à réaliser une pratique de travail sur leur prononciation. Quatrièmement, j'ai recueilli des données des diverses provenances afin d'obtenir une vision d'ensemble qui va me permettre une analyse approfondie. Et finalement, j'ai réfléchi aux moyens mis en place pour travailler la prononciation, dans le but d'en dégager de nouveaux modèles didactiques.

3.1.2 Choix des activités

Mes lectures m'ont amenée à ne pas retenir les méthodes traditionnelles de correction phonétique compte tenu des inconvénients que présentaient ces méthodes et particulièrement en raison de leur manque d'efficacité. Je me suis donc inspirée de la MVT (Renard, 2002a), et des recommandations de Bartolí (2005) pour sélectionner et concevoir mes activités. Mon rôle principal était d'outiller les élèves et de les aider dans le développement de leurs compétences à bien prononcer en respectant l'ensemble des niveaux : intonation, rythme, son, accentuation.

Renard recommande des activités communicatives où l'enseignement de la prononciation est intégré aux autres activités, tel que « L'apprentissage phonétique est diffus dans l'apprentissage de la langue : c'est un processus continu qui doit faire l'objet d'une éducation permanente » (Renard, 2002, p. 15). Bartolí soutient aussi cette approche où l'élève ne reçoit pas un cours magistral et théorique sur la phonétique de l'espagnol (Bartolí, 2005, p. 7).

Le **choix des activités d'intervention** s'accorde donc aux recommandations de Bartolí et aux principes de la MVT. Tout d'abord pour Bartolí, comme il est dit dans sa conclusion « les activités et le matériel pour l'enseignement de la prononciation devraient contenir dans leurs objectifs de faciliter le processus d'acquisition phonique afin d'instrumenter l'apprenant pour qu'il puisse utiliser la langue de façon efficace dans

sa communication » (2005, p. 23). Ensuite pour la MVT, Billières recommande des activités variées qui agissent sur plusieurs niveaux pouvant ainsi répondre à une approche intégrée du travail de prononciation et de correction de la parole par la méthode communicative (Billières, 2002, 39). Puis, à ceci s'ajoute le fait que je me suis aussi inspirée de la sélection d'activités et des moyens recommandés par le programme du Conseil d'Europe, CECR, aux sections 6.4.7.9 et 6.4.7.10 pour développer la prononciation :

- par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques ;
- par un travail personnalisé avec une application en ligne ;
- par la lecture à haute voix de textes personnalisés ;
- par l'entraînement de l'oreille, l'exercice phonétique et la dictée.

3.1.3 Description sommaire des activités de l'intervention

La **première activité**, en était une d'interaction directe avec le professeur. Il s'agissait d'un moment pour travailler la prononciation sur une base individuelle et communicative. Cette activité se faisait régulièrement en classe. Les élèves venaient rencontrer l'enseignant, un échange avait lieu, puis l'enseignant pratiquait la correction de l'élève. Il pouvait demander à l'élève de répéter un groupe de mots ou une phrase ; il ajoutait, si nécessaire, des mouvements facilitants ; il prononçait clairement pour aider l'élève à mieux percevoir les nuances. Cette activité se répétait à tous les cours. C'était aussi l'occasion de poser des questions ou d'essayer de nouvelles formes et structure de phrases. Les erreurs étaient corrigées sur le moment lorsque la situation le permettait.

La **deuxième activité** se pratiquait sur l'application Quizlet, disponible en ligne. Il était question d'exercices qui portaient sur le vocabulaire. L'élève travaillait ses compétences orthographique, orthoépique et phonétique tout en révisant du vocabulaire à travers l'écoute, la répétition et l'écriture. Une rétroaction était immédiatement donnée à l'élève. Les cartes éclairées donnaient la possibilité à l'élève d'écouter la prononciation des mots, soit par une voix de synthèse, une voix réelle de femme ou d'homme.

L'activité se faisait en classe et à la maison. Cette application, aussi disponible sur petit appareil, permettait l'instrumentation de l'apprenant pour lui donner l'occasion de réviser là où il le voulait, et ce, de façon ludique.

La troisième activité était un projet de montage vidéo en équipe donnant ainsi aux élèves la possibilité d'échanger entre eux, de s'enregistrer et de s'écouter. Une grille d'évaluation permettait aux élèves de cibler les éléments phonétiques qui seraient évalués. Cette grille était disponible pour ceux qui voulaient la consulter. Durant le déroulement du projet et la préparation des textes, dialogues et scénarios, je circulais en classe, et je les écoutais. Ils pouvaient utiliser des extraits de leur texte pour des participations à la première activité d'échange. Ainsi, ils avaient la chance de dire quelques phrases de leur dialogue en me parlant de leurs dernières vacances, ce qui était le sujet de leur montage vidéo.

Ces choix d'activités se situent dans une approche communicative pour l'activité première et la troisième. La deuxième activité correspondait plutôt à une phase de préparation et de pratique. Ces activités renfermaient les interventions proposées par le Conseil d'Europe, comme le travail personnalisé avec une application en ligne ; l'entraînement de l'oreille, la dictée ; et l'exposition à des énoncés oraux authentiques. Concernant les échanges avec le professeur, en plus de leur permettre de parfaire leur prononciation, cette activité leur donnait des points pour la compétence première au bulletin. Ensuite, à propos de l'activité utilisant Quizlet, la deuxième de l'intervention, les exercices avec prononciation et les dictées facilitaient la prise de conscience des relations sons-graphies en plus des corrections faites durant les deux autres activités. Enfin, la dernière activité était surtout un travail de réinvestissement.

3.2 L'intervention

Dans cette section, je vais tout d'abord brosser un tableau des étapes principales de l'intervention. Ensuite, je vais décrire le milieu où elle s'est réalisée. Puis, il sera

question de commenter la nature de l'intervention, les stratégies et les moyens mis en place. Je poursuivrai en montrant les liens qu'il y a avec le PFEQ5. En dernier lieu, je terminerai avec une description exhaustive de chaque activité.

3.2.1 Étapes principales de l'intervention

Les trois activités ont été mises en place séparément, bien qu'elles se sont chevauchées tout au long du stage. Le déroulement de l'intervention pourrait se résumer en cinq étapes.

1. Entretien initial avec les élèves (Section 3.3.3; Appendice M).
2. Mise en place de la première activité, l'interaction directe. Explication de l'activité aux élèves et présentation de la grille qui permet de comptabiliser les échanges entre l'élève et l'enseignant (Section 3.2.5; Appendice G).
3. Mise en place de la deuxième activité pour l'utilisation de l'application Quizlet. Création d'un compte et consigne pour avoir accès aux activités personnalisées préparées pour l'intervention. Ouvrir une classe virtuelle et accepter les élèves du groupe (Section 3.2.6; Appendice E : Planification de l'activité Quizlet).
4. La séquence d'activités menant à la création d'un scénario et du montage vidéo (Section 3.2.7; Appendice F : Planification de l'activité montage vidéo).
5. Entretien final avec les élèves (Section 3.3.3; Appendice N).

L'interaction directe avec l'enseignant a débuté en janvier et s'est terminée à la fin de mars. L'utilisation de Quizlet fut intégrée durant le mois de février et la SAE, aboutissant au montage vidéo, s'est réalisé dans les dernières semaines du stage alors que se poursuivaient les activités un et deux. L'activité *un* avait la forme d'une routine, la *deuxième* était intermittente et la *troisième* a occupé nos derniers cours.

3.2.2 Description du milieu et du contexte de l'intervention

L'expérimentation s'est réalisée dans le cadre de mon stage II à la maîtrise en enseignement de l'espagnol, langue tierce. Le stage s'est tenu au Collège Sainte-Anne sans lien d'emploi ni rémunération. L'établissement scolaire est une école privée située dans l'arrondissement de Lachine de la ville de Montréal. Dans cette école, l'espagnol est enseigné aux élèves du programme Sainte-Anne et à ceux du programme DéfiMonde en première, deuxième et troisième secondaire. Le nombre d'élèves par groupe variait entre 31 et 37. L'intervention a commencé à la fin de la deuxième étape et s'est poursuivie tout au long de la troisième. Elle s'est réalisée dans les classes de premier cycle à des élèves de deuxième secondaire. Dans ces groupes, les élèves en sont à leur deuxième année d'apprentissage de l'espagnol. La durée des classes est de 60 minutes. Les élèves du programme Sainte-Anne ont trois heures de cours par cycle de sept jours, ce qui fait un total de 72 heures en espagnol par année scolaire. Les élèves du programme DéfiMonde ont, par contre, seulement deux cours par cycle, ce qui fait un total de 48 heures de classe. Les élèves de ce programme sont sélectionnés et doivent répondre à certains critères, entre autres, avoir une moyenne élevée, pour demeurer dans le programme. Par ailleurs, ils reçoivent aussi des cours de mandarin LE.

3.2.3 Nature de l'intervention, stratégies et moyens mis en place

Le Collège Sainte-Anne est connu, entre autres, pour son utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement. Chaque élève dispose d'un ordinateur portable qu'il transporte avec lui dans chacun de ses cours. Par conséquent, les élèves disposent des conditions nécessaires leur permettant d'être suffisamment bien préparés à travailler avec cet outil.

Stratégies mises en place

En salle de classe, pour l'espagnol, ils n'utilisent pas vraiment de cahier de notes format papier, les notes sont prises directement sur le portable. En outre, l'utilisation du papier n'est pas encouragée. Ma première stratégie a été de m'adapter à la réalité et au matériel

dont disposent les élèves, soit leur ordinateur et le manuel *Espacio Joven* en format papier et en version numérique. Ce que j'ai fait fut de m'inspirer des applications disponibles en ligne pour le travail scolaire. Dans le but de créer un espace numérique pour le dépôt de travaux et pour faire un suivi des élèves, je suis allée vérifier si les élèves avaient un compte Gmail institutionnel, c'était le cas. Je me suis alors ouvert un compte sur la même plateforme. Je me suis créé un profil d'enseignant et j'ai ouvert des groupes sur Google Classroom pour chacune de mes classes en espagnol. Ainsi, toute l'information qui habituellement passe en format papier a été échangée en format numérique. Ces stratégies d'adaptations ont commencé dès le début de mon stage et se sont poursuivies durant toute l'intervention : de la présentation de l'activité à la remise de travaux et en passant par les tutoriels.

Nature de l'intervention

Puisque les pistes de solutions de ma problématique pointaient vers le développement de pratiques pédagogiques qui intégraient les activités de la prononciation à l'intérieur des autres activités de classe, trois activités ont été menées à cette fin. Deux requièrent l'utilisation d'applications gratuites et disponibles en ligne, l'autre est un échange direct entre le professeur et l'apprenant. La première activité place l'élève en situation d'interaction orale dans un court échange avec moi. La deuxième activité est, d'une part, une révision du vocabulaire déjà vu et, d'autre part, une pratique portant sur l'étude d'un nouveau temps de verbe qui était au programme. L'application Quizlet utilise des cartes éclair que j'avais préparées. L'élève devait activer la fonction prononciation. Ceci est important puisqu'il a été dit qu'en espagnol l'accent est lexical. En conséquence, un verbe peut changer de temps, ou de personne verbale, si l'accent primaire n'est pas au bon endroit. Il est donc crucial que l'élève apprenne un nouveau temps de verbe en même temps qu'il s'habitue aux intonations dans la conjugaison des différentes personnes. Comme stratégie, afin de rendre plus authentique le matériel utilisé, j'ai remplacé la voix de synthèse par ma propre voix et j'ai aussi ajouté une voix d'homme

d'un natif. La troisième activité est une SAE. Le projet aboutissait par l'élaboration d'un montage vidéo avec l'application WeVideo, disponible en ligne.

Moyens mis en place

Plusieurs moyens ont été mis en place pour chaque activité. En premier lieu, des présentations facilitant les explications du travail à faire et des tutoriels pour les applications Quizlet et WeVideo. Pour la première activité, un document a été créé en vue de me permettre de comptabiliser les interactions et d'y placer des commentaires sur les interventions et corrections faites. Ensuite, pour l'activité Quizlet, la sélection des thèmes de révision, la création des cartes éclair (les mots de vocabulaire se trouvaient souvent inclus dans un groupe rythmique ; les verbes pouvaient être dans une petite phrase) avec les enregistrements de voix féminine et masculine. Puis, pour la troisième activité, la préparation d'un modèle de montage vidéo sur WeVideo où j'étais actrice et mon conjoint acteur. Finalement, le déploiement de la SAE jusqu'à en arriver au montage vidéo.

3.2.4 Liens de l'intervention avec le PFEQ

Dans la section 2.3, il a été vu ce que disaient la littérature et les documents du Ministère au sujet de la prononciation. Dans la présente section, je vais exposer comment les activités présentées pour l'intervention montrent des liens avec le PFEQ, avec ses attentes et avec le travail qu'il demande de faire en phonétique.

Tout d'abord, la prononciation qui est dans le PFEQ5 se retrouve sous l'élément linguistique prononciation. Dans le PFEQ5, il est question du développement des trois compétences linguistiques de l'élève : interagir, comprendre et produire. Pour développer ces trois compétences, l'élève a besoin de connaître la prononciation de l'espagnol.

Ensuite, dans le document *Cadre d'évaluation des apprentissages* (CÉA), la prononciation est évaluée de différente manière. Pour la compétence première, interagir, l'élève doit respecter les règles phonétiques (Gouvernement du Québec, 2010, annexe I) ; pour la compétence comprendre, l'élève doit pouvoir interpréter des indices sonores, gestuels ou graphiques, ou des éléments médiatiques (Gouvernement du Québec, 2010, annexe II) ; et pour la compétence produire, l'élève doit respecter les conventions liées à la production orale dont la phonétique (Gouvernement du Québec, 2010, annexe III).

Puis dans le document *Progression des apprentissages* (PdA), il est attendu que les élèves auront acquis certaines notions au cours de leur première année en espagnol. Ces notions sont marquées par un espace grisé. Pour l'élément linguistique phonétique, les espaces grisés sont les « connaissances qui sont réutilisées au cours de l'année scolaire » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 4), c'est-à-dire :

- La correspondance son-graphie
- La prononciation des phonèmes (Gouvernement du Québec, 2011, p. 10).

Par ailleurs, les connaissances indiquées d'une étoile sont celles « qui doivent être planifiées de manière à ce que la majorité des élèves aient terminé l'apprentissage de cette connaissance à la fin de l'année scolaire » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 4).

À savoir :

- Reconnaître et prononcer correctement des diphtongues.
- Prononcer correctement des phonèmes apparentés qui ont une incidence sur le sens des mots.
- Reconnaître la syllabe tonique.
- Reconnaître les groupes rythmiques.
- Utiliser l'intonation appropriée (Gouvernement du Québec, 2011, p. 11).

3.2.5 Première activité et justification de ce choix : interaction directe

Cette activité est l'adaptation d'une activité pratiquée par l'enseignante associée de mon stage I. Elle consiste en un court échange, en début ou à la fin du cours, entre l'élève et

l'enseignant. Le temps accordé pour ces échanges est de cinq à dix minutes approximativement. Les élèves sont invités à venir rencontrer, un à un, l'enseignant pour faire un court message en espagnol. L'élève se place debout en face de l'enseignant qui l'est aussi. Les participants peuvent être près du bureau de l'enseignant ou en tout autre endroit de la classe. Afin de motiver les élèves à participer, cette activité compte au bulletin pour la compétence I, *interagir en espagnol*. L'élève reçoit des points pour sa participation et non pour la qualité de l'interaction. L'objectif pour l'élève est donc d'accumuler un certain nombre d'interactions durant l'étape, ce qui lui permettra d'accumuler des points pour sa compétence *interagir en espagnol* au bulletin. L'intention de l'activité est la pratique de la correction phonétique au moyen de la méthode verbo-tonale. L'activité est en lien avec le PFEQ5 qui dit « l'enseignant veillera donc à porter une attention particulière aux éléments phonétiques et assurera, au moyen d'activité [...] de correction phonétique, d'amener les élèves à s'approprier et à réinvestir en contexte les notions présentées » (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 34). La correction phonétique se fait à la MVT. Le choix de cette activité est dû au fait qu'elle permet une interaction naturelle et spontanée, qui favorise une correction phonétique immédiate sur plusieurs paliers (segmental et suprasegmental). Elle se fait en classe, et elle permet l'utilisation de gestualités aidantes. Billières mentionne dans ses travaux que la « prise de parole s'accompagne de la production spontanée de gestes paraverbaux, produits par des battements de la tête et des mains » (2002, p. 43). Il indique que la macro-motricité favorise la micro-motricité associée à la gestualité phonogène et inversement. La production s'en voit donc favorisée. L'auteur dit aussi que la correction phonétique est meilleure dans ces conditions puisque « la réussite de la remédiation dépend entre autres du geste facilitant et de la tonicité corporelle qu'il exprime tout en réalisant une production sonore correcte. Le canal visuel, souvent relayé par des sensations kinesthésiques, double l'information que l'élève reçoit par le canal auditif » (Billières, 2002, p. 38). D'autant plus que dans une activité spontanée, les mouvements du corps deviennent plus naturels, tant pour l'élève que pour l'enseignant (Billières, 2002, p. 46). Du côté affectif, une conversation personnelle permet une plus grande

implication émotive, ce qui amène une plus grande gestualité dans l'accompagnement des mots. Pour la séquence d'enseignement complète, et plus de liens avec le PFEQ, voir Appendices D, La planification de l'activité I.

3.2.6 Deuxième activité et justification de ce choix : Quizlet

La deuxième activité est liée à l'apprentissage de vocabulaire, mais également à la discrimination auditive qui elle soutient la prononciation « l'enseignant veillera donc à porter une attention particulière aux éléments phonétiques et assurera, au moyen d'activités de discrimination auditive [...] d'amener les élèves à s'approprier et à réinvestir en contexte les notions présentées » (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 34). L'élève doit aussi apprendre à reconnaître les mots du vocabulaire. Dans la section *Lexique* du PFEQ5, la graphie des mots et l'accentuation sont des notions que doivent apprendre à reconnaître et à produire les apprenants (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 33).

L'application Quizlet permet à l'enseignant de créer des cartes éclair adaptées aux besoins de la classe. L'outil est disponible en ligne de façon gratuitement pour les élèves et nécessite un investissement de moins de dix dollars pour l'enseignant qui veut y placer ses images et sa voix. Les avantages et possibilités de cet outil sont nombreux.

- 1— Le vocabulaire est sélectionné pour être en lien avec le travail fait en classe, contrairement à ce qui se passe avec les activités de prononciation dans les manuels de l'élève.
- 2— Sur le site Quizlet, l'élève se retrouve devant plusieurs types d'exercices (reconnaissance de mot, orthographe, dictée, jeux d'association, rapidité de reconnaissance, etc.) qui lui permettent de pratiquer et de mémoriser le vocabulaire en contexte. Les multiples facettes que présente cet outil permettent une meilleure intégration du vocabulaire dans ses constituants segmentaux et suprasegmentaux.
- 3— Un autre avantage des exercices pratiqués dans Quizlet est que l'élève a le contrôle des exercices. Il peut les répéter ou passer au suivant ou sauter ceux qui ne l'intéressent pas.
- 4— Les séquences de mots sont courtes, ce qui permet d'éviter la surcharge de la

mémoire à court terme. Afin de faciliter l'écoute et la production par répétition, le nombre moyen de syllabes sur chaque carte éclair a été placé au nombre de quatre. Un nombre plus élevé de syllabes peut risquer de surcharger la mémoire. C'est l'effet de *primauté* et de *récence*, alors que les sons du centre disparaissent et se retrouvent sous un *masque auditif*. L'élève arrive à répéter les premières syllabes et la dernière (Billières, 2002, p. 53). 5— Finalement, l'application offre un bilan régulier des progrès de l'apprenant.

Dans l'ensemble, l'avantage de l'activité, pour l'intervention, est qu'elle permet un travail son-graphème, grâce aux voix qui ont été ajoutées. La fonction de la voix donne aussi la chance à l'élève d'écouter les mots avec leur accent dans un groupe rythmique d'une courte séquence. Pour la séquence d'enseignement complète, et plus de liens avec le PFEQ, voir Appendices E : Planification de l'activité II.

3.2.7 Troisième activité et justification de ce choix : *montage vidéo*

La troisième activité en est une d'intégration des apprentissages qui aboutissait avec un montage vidéo. Cette activité est aussi en lien avec le PFEQ5, car il est demandé, dans les documents du Ministère, qu'une attention soit portée aux éléments phonétiques, ce qui a été fait avec les activités première et seconde. Ensuite, il est dit que l'enseignant amène les élèves à réinvestir en contexte les notions présentées (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 34), ce que j'ai fait avec la troisième activité. De surcroît, cette activité est très motivante. Billières, qui est un grand promoteur de la MVT, mentionne que puisque « beaucoup d'élèves aiment se revoir et sont alors plus sensibles à leurs productions phoniques incorrectes. La vidéo permet un effet boule de neige renforçant la motivation pour le travail d'intégration phonétique » (Billières, 2002, p. 62). La séquence de réinvestissement passait par la création d'un scénario, de ce fait, la première étape était une coproduction écrite, les élèves travaillaient en équipe. Cette coproduction était suivie du montage vidéo et se terminait par leur présentation à la classe. Le projet commençait avec le travail sur un texte modèle où figuraient des expressions langagières

qui favorisaient le travail sur l'intonation. En équipe de deux, les élèves pratiquaient la scénarisation du dialogue antérieurement écouté. Puis, l'enseignant laissait les élèves discuter un peu de leurs vacances. Ensuite, ils choisissaient des images et créaient un texte sous forme de dialogue où chacun présentait à l'autre les activités qu'il avait faites durant ses vacances. Finalement, des expressions idiomatiques devaient être placées pour mettre de l'emphase et pour montrer l'appréciation des activités de vacances. Le travail se terminait avec un montage vidéo. Cette dernière activité répondait à plusieurs principes en provenance de la MVT concernant l'enseignement de la prononciation. Premièrement, le travail ne peut être fait qu'à l'intérieur des autres apprentissages linguistiques, il est alors diffus dans l'apprentissage global de la langue (Intravaia, 2002, p. 232). Deuxièmement, en incluant l'affectif avec des expressions idiomatiques dans le travail sur la prononciation, la structure rythmico-mélodique qui en découle facilite le travail sur les éléments prosodiques (Intravaia, 2002, p. 233).

Par ailleurs, cette activité était l'aboutissement des deux autres, mais n'en était pas l'achèvement total, puisque le travail sur la prononciation en est un « d'approximations successives et de réajustements constants » (Intravaia, 2002, p. 233). Cette activité a été choisie parce qu'elle répondait aux critères de la MVT et ceux du Ministère pour le réinvestissement des notions apprises en contexte. (Appendices F : Planification de l'activité III)

3.3 La collecte d'informations

Dans cette section, je vais tout d'abord présenter les trois outils que j'ai utilisés pour la collecte d'informations : l'observation participante, le journal professionnel, et deux entretiens — un initial et un final. Ensuite, je vais expliquer les moyens d'analyse utilisés pour faire le retour critique sur l'intervention.

3.3.1 L'observation participante

L'observation participante a commencé dès le début de mon stage. Comme il est prévu dans le guide du stage II, la première semaine était une période d'observation. Il m'a donc été possible, durant cette semaine, de prendre des notes sur la prononciation des élèves. Ces observations ont été prises en classe alors que l'enseignante associée donnait ses cours de façon habituelle et que les élèves poursuivaient leurs activités normales. Le type d'enregistrement était écrit. Les notes étaient descriptives et parlaient de ce qui se passait en salle de classe. Les élèves avaient été informés de la présence d'une stagiaire. Puisqu'ils étaient en période de présentation de travaux, ils n'ont pas semblé se soucier de ma présence. L'enseignante associée leur a dit que j'observais comment enseigner, et cela semblait aller de soi. J'étais assise à un pupitre comme eux, près de la porte à l'arrière de la classe. Quelques jours ont passé avant que j'aie de petits échanges avec eux. Je suis donc passée au rang d'observateur participant. Je posais parfois des questions aux élèves. Je bougeais dans la classe lorsqu'il pratiquait deux à deux. Ils étaient au courant que mon observation portait sur la prononciation. Certains m'ont demandé de les aider. Ils voulaient savoir comment prononcer un certain mot, une phrase ou comment se disait un tel mot en espagnol.

3.3.2 Le journal professionnel

À la deuxième semaine du stage, j'ai progressivement pris en charge les groupes de l'enseignante associée. C'est à ce moment que j'ai commencé ma pratique réflexive avec le journal professionnel. La première activité de l'intervention commença aussitôt que j'ai pris charge des groupes. L'activité se pratiquait sous forme de routine, et elle avait une durée de 10 semaines. Le journal s'est construit suivant le cycle d'apprentissage expérientiel de David Kolb. Premièrement, je choisissais de noter une erreur de prononciation que j'avais écoutée durant la journée. Deuxièmement, je décrivais les circonstances qui entouraient le moment où l'élève avait produit l'erreur. J'écrivais comment l'élève avait réagi, s'il avait été corrigé, ou non, s'il en avait eu conscience, qu'est-ce qu'il avait fait? Puis je prenais du recul en réfléchissant sur l'évènement.

Troisièmement, j'essayais de trouver et d'expliquer les causes de l'erreur. J'écrivais ce que je pensais lorsque je réfléchissais à l'évènement qui s'était produit. Ensuite, je me demandais comment j'aurais pu aider l'élève. Est-ce que l'aide que je lui avais fournie était la meilleure ou la plus pertinente dans cette situation ? J'essayais d'appuyer ou de confronter mes idées avec les lectures faites concernant la correction à la MVT et aux méthodes traditionnelles. Quatrièmement, je modifiais mes stratégies d'interventions, et je me construisais une nouvelle conscience de ce qu'est le travail sur la prononciation et ce qu'il devait être. Je me demandais comment je pouvais, dans ce contexte, intégrer le programme de formation ou comment il aurait pu être écrit, et pourquoi il était écrit de la sorte. Je terminais en écrivant en deux ou trois phrases ce que je ferai dans le futur lorsque je me trouverai devant une situation semblable.

3.3.3 L'entretien : initial et final

La collecte d'information par l'entretien s'est réalisée deux fois : une avant le début de la première activité de l'intervention et l'autre à la toute fin des activités de l'intervention. Le premier entretien portait sur la perception qu'avaient les élèves de la prononciation. Il s'agissait d'un entretien qualitatif fait au moyen d'une suite de questions qualitatives (Appendice M et N). Les entretiens avec les élèves furent donc guidés par cette suite de questions. La façon dont j'ai procédé est que j'établissais premièrement un lien avec les élèves. Je leur expliquais que je faisais un stage, et que je travaillais sur un essai qui avait pour thème la prononciation. Je leur demandais leur collaboration qu'ils pouvaient donner en écrivant des commentaires personnels aux questions de l'entretien. Les questions étaient simples et ouvertes. Il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses. Naturellement, les élèves n'avaient pas à écrire leur nom sur le questionnaire. Je fonctionnais en grand groupe. Je lisais une question et je la paraphrasais de différentes manières. Les élèves répondaient à la question que j'avais lue. Ils pouvaient demander des précisions à tout moment. Puis nous passions à la question suivante. Parfois, quelques élèves me demandaient d'attendre, car ils étaient encore en train d'écrire. Je terminais l'entretien en les remerciant et en leur indiquant

qu'ils pouvaient écrire tout autre commentaire qu'ils croyaient pertinent au bas de la feuille. La durée des entretiens fut de 15 à 20 minutes.

Une fois terminée la dernière activité, qui était le montage vidéo et les interactions directes, l'entretien final eut lieu immédiatement (Appendice N). Cette fois-ci, il portait sur les trois activités faites lors de l'intervention. Lors de ce dernier entretien, les élèves ont pu manifester leur perception face au travail fait en classe. En plus de m'offrir de précieuses données, cet entretien fut particulièrement utile pour faire un retour sur les activités. Comme l'entretien initial s'était bien déroulé, nous avons suivi le même mode de fonctionnement, néanmoins la durée du dernier fut plus courte, de 10 à 15 minutes.

La raison pour laquelle j'ai choisi différentes méthodes de collecte d'informations, c'est que je désirais multiplier les points de vue afin d'obtenir un panorama global de la problématique et des solutions mises en place. Il m'a semblé que de cette façon, il serait possible de mieux cerner les pistes de solutions futures, ou du moins, de pouvoir garder une vision plus vivante du contexte où toute l'information recueillie est de type qualitatif.

3.3.4 Les moyens d'analyse pour le retour sur l'intervention

Le retour sur les activités de prononciation tenues lors de l'intervention partait des informations qui avaient été collectées. Cependant, la prononciation qui globalement est évaluée en terme qualitatif d'intelligibilité, il est difficile de placer des objectifs à atteindre puisqu'il s'agit d'un critère subjectif. Néanmoins, les objectifs que je m'étais fixés étaient assez précis pour que je puisse arriver à les analyser avec les données de la collecte. Voici un petit rappel sur les objectifs.

1. les élèves pratiquent leur prononciation et la perception ; posent des questions de vérification concernant la production de sons, de mots, de phrases et leur intonation ;

- les élèves pratiquent entre eux avant de venir me voir pour l'interaction directe ;
 - les élèves répètent leur texte à voix haute et s'enregistrent plusieurs fois lors du montage vidéo.
2. les élèves comprennent parfaitement la différence entre la graphie en français et celle en espagnol, les erreurs de prononciation des élèves ne sont pas en lien avec la graphie.

Alors pour analyser les données que j'ai recueillies, j'ai donc procédé de la façon suivante.

- Avec les notes de l'observation participante, j'ai produit une synthèse sur le contexte de classe.
- Le journal réflexif a été utile pour l'analyse et le diagnostic des erreurs de prononciation des élèves, de même que pour le retour sur la pratique de la prononciation en salle de classe et la tenue des activités de l'intervention.
- Pour les entretiens, j'ai utilisé mes observations et mes réflexions pour les confronter aux témoignages des élèves. Premièrement, j'ai fait la lecture des témoignages des élèves en me replaçant dans le contexte de classe que j'avais grâce à l'observation participante. Deuxièmement, j'ai réfléchi au sens qu'avaient les témoignages et je les reformulais de différente façon afin de mieux y réfléchir. Troisièmement, j'ai essayé de trouver des liens entre les concepts appris et les commentaires, qui de plus en plus se répétaient. Quatrièmement, j'ai observé des tendances majoritaire et minoritaire que j'ai reformulées. Cinquièmement, j'ai relu et recommencé le processus pour vérifier si j'étais satisfaite des interprétations et approximations faites ; j'ai reformulé lorsqu'il m'a semblé que c'était plus précis. Finalement, j'ai confronté ces interprétations

et approximations avec mes observations, réflexions et impressions. Les résultats se retrouvent dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

4.1 Résultat de l'intervention

Du point de vue des objectifs placés pour l'intervention, les résultats sont les suivants.

En ce qui concerne mon premier objectif :

1. Les élèves pratiquent leur prononciation et la perception ; ils posent des questions de vérification concernant la production de sons, de mots, de phrases et leur intonation :
 - les élèves pratiquent entre eux avant de venir me voir pour l'interaction directe ;
 - les élèves répètent leur texte à voix haute et s'enregistrent plusieurs fois lors du montage vidéo.

Tout d'abord, je n'ai pas eu l'impression que les élèves pratiquaient plus que de normale leur prononciation. Peu sont venus me poser des questions avant ou pendant l'interaction au sujet de la bonne prononciation d'un mot ou d'une expression. Avant de venir me rencontrer, je ne les voyais pas pratiquer entre eux, même que certains arrivaient devant moi, pour faire l'interaction directe, et ne savaient même pas quoi dire. Pourtant, l'interaction directe était le moment parfait pour préparer les phrases de leur scénario pour l'activité trois, le montage vidéo. Encore là, peu d'élèves sont venus me voir pour me parler de leurs dernières vacances. Ensuite, la participation dans Quizlet n'était pas très grande. Moins de la moitié des exercices a été utilisée dans l'application.

En ce qui concerne le deuxième objectif :

2. Les élèves comprennent parfaitement la différence entre la graphie en français et celle en espagnol, les erreurs de prononciation des élèves ne sont pas en lien avec la graphie.

Ce deuxième objectif est en lien avec la correspondance son-graphie, et plus particulièrement avec la compétence orthoépique. Dans la progression des apprentissages, cette notion doit être apprise dès la première année en espagnol. Les

élèves de l'intervention en sont à leur deuxième année. De façon générale, l'enregistrement du montage vidéo fut réalisé par une lecture des dialogues et non une scénarisation apprise. Ces enregistrements m'ont démontré que pour la majorité des élèves, il existait toujours plusieurs problèmes à ce niveau : utilisation de phonèmes du français, l'accent rythmique est sur la dernière syllabe du groupe comme en français et l'intonation de phrase interrogative substituée par une inversion sujet /verbe comme en français. Afin de comprendre ce que certains élèves disaient, je devais suivre le texte écrit que j'avais heureusement demandé aussi de remettre. En termes d'intelligibilité, considérant qu'il s'agit de texte lu, la prononciation était encore déficiente dans l'ensemble.

4.2 Analyse des résultats et discussion pour le premier objectif

Après comparaison des résultats obtenus et de ceux attendus, voici une analyse des commentaires des élèves et une discussion qui expliquerait mieux ces résultats. Également, en annexe se trouvent quelques questionnaires d'entretien d'élèves. Voici la légende des codes utilisés dans les paragraphes suivants : I = entretien initial ; F = entretien final ; ### = numéro du groupe ; /## = numéro aléatoire du questionnaire d'entretien ; -# = numéro de la question. Exemple (I298/23-3) = Entretien initial, groupe 298, questionnaire numéro 23, question 3 ; (F276/12-8)= Entretien final, groupe 276, questionnaire 12, question 8.

4.2.1 Analyse de l'entretien initial et confrontation avec mes observations

La cueillette de données, par l'intermédiaire des entretiens faits avec les élèves, s'est produite à deux moments différents : au début du stage et à la toute fin. Dans l'analyse et réflexion qui va suivre, j'ai porté en premier lieu mon attention sur les commentaires des élèves lors de l'entretien initial. L'objectif des questions posées aux élèves lors de l'entretien initial était qu'ils me parlent de leur expérience concernant la correction de la prononciation. Voici ce que je découvre de leurs réponses.

Ils aiment être corrigés, mais ne viennent pas rencontrer l'enseignant.

J'ai été surprise de constater que la majorité des élèves disent aimer être corrigés et qu'ils accordent beaucoup d'importance à la prononciation (I276/23-7 ; I276/21/20/17/16-7 ; I276/9-7) :

- « J'aime quand on corrige ma prononciation ça m'aide à apprendre » (I204/15-9).
- « Je ne pense pas que c'est important personnellement » (I276/24-7) (I276/6-7).

Par contre, ils ne demandent pas de l'être. C'est ce que j'ai observé lors de l'expérimentation. Autrement dit, ils ne venaient pas me voir pour me demander des corrections ou explications, mais ils aimaient ça lorsque je les corrigeais. J'apprends en examinant ces commentaires que les élèves ne sont pas proactifs pour aller demander de l'aide reliée à la prononciation.

Ils accordent peu d'importance à la prononciation, mais aiment être corrigés.

Pour d'autres élèves, il n'est pas question de demander de l'aide pour la prononciation simplement parce que ce n'est pas important pour eux ou ils considèrent qu'ils ont une prononciation correcte. Néanmoins si on leur demande ce qu'ils pensent lorsqu'ils sont corrigés, ils acceptent volontairement, considérant cela comme une amélioration.

- « Pas beaucoup d'importance » (I276/33-7 ; 276/32-7 ; 276/31-7).
- « C'est *good*. Personne ne m'a jamais rien dit sur ce sujet » (I204/30-7).
- « Quand j'apprends des langues, je suis capable de bien prononcer et de bien faire les accents » (I204/31-7).

Malgré le manque d'intérêt apparent pour une bonne prononciation, il n'y a pas de résistance devant la correction et ils la prennent de bon cœur. Un élève dit « Je ne trouve pas que la prononciation est très importante parce que le sens des mots ne change pas » (I276/12-7). Néanmoins, à la question suivante, concernant la correction de la prononciation, il dit « Je vais être content parce que la personne vient de me dire comment faire quelque chose que je ne faisais pas avant. Alors la personne vient de me faire apprendre » (I276/12-8).

Peu de stratégies pour développer leur apprentissage et utilisation de la langue.

- Parler et écouter, étudier plus (I276/6-12) (I276/19-12); Ne rien faire de particulier (I276/5-12); Faire des exercices écrits (I276/8-12); Écouter des films et parler (I276/9-12); Partir en voyage (I276/10-12); Exercices de prononciation, écouter — répéter (I276/11-12); (I276/12-12); Le temps et la pratique (I276/14-12).

Les élèves démontrent un répertoire de stratégies assez pauvre pour travailler la langue. Pourtant, il ne s'agit pas, de façon générale, de stratégies différentes de celle de l'anglais. L'espagnol est au moins la troisième langue pour tous les élèves. Dans le PFEQ5 on pose comme stratégie : « Demander de l'aide pour apprendre de nouveaux termes ou de nouvelles expressions; Se faire confirmer qu'un mot ou un énoncé est employé correctement; reproduire les énoncés en les répétant à voix haute ou à voix basse; relire ou écouter plusieurs fois un texte » (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 37). Dans le futur, une amélioration aux activités de l'intervention serait de faire un retour sur les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue.

La prononciation joue sur l'affectif des élèves.

Pour quelques élèves, la prononciation atteint l'affectif plus que d'autres. Les réactions sont variables. Certains élèves en prennent conscience, d'autres non.

- « Au début, chaque fois qu'on me reprenait, j'étais gêné et triste, mais maintenant j'ai réalisé que quand on me reprend c'est pour m'aider et non me niaiser » (I276/11-1).
- « Je pense que ce n'est pas nécessaire puisque je pense qu'on devrait prononcer le mot de la façon qu'on l'a appris » (I276/22-8).

La prononciation joue sur l'affectif lié à la langue maternelle

Mentionnée par quelques auteurs, je retrouve cette même observation chez mes élèves.

- « Je pense qu'il est important de respecter le français, mais par exemple, en espagnol, je trouve ça moins important puisque ce n'est pas ma langue maternelle » (I276/22-7).

La prononciation comme droit fondamental

- « Je pense que s'est pas très important, car tout le monde peut parler comme ils veulent » (I276/1-7).

Avec le commentaire précédent, je prends conscience de l'importance de parler des conventions de la langue pour une bonne communication. Une bonne prononciation ne change pas le timbre et les caractéristiques personnelles de la voix d'une personne. Néanmoins, les élèves réagissent en plaçant leur LM en « référence implicite à leur grille d'appréciation culturelle, jugée comme la norme la plus universelle qui soit » (Intravaía, 2002, p. 223). Il est donc nécessaire de faire un travail d'intégration culturelle à ce niveau.

Blocage psychologique et rapports avec l'affectivité de l'apprenant

Dans les commentaires des **élèves qui n'accordent pas ou peu d'importance** à la prononciation, je reconnais des motifs observés par quelques auteurs. Ainsi Hedge croit que l'enseignant doit reconnaître que ce ne sont pas tous les élèves qui sentent une motivation pour améliorer leur prononciation (2010, p. 270). Ur va plus loin, il dit que certains apprenants ne désirent pas améliorer leur prononciation puisqu'ils préfèrent garder l'accent de leur langue maternelle pour réaffirmer leur personnalité ou leur identité et appartenance sociale (1996, p. 52). Il considère également que cette préférence de l'élève doit être respectée par l'enseignant (p. 52). Cependant, cette vision n'affecte pas la majorité des élèves qui eux veulent au contraire améliorer leur prononciation.

En outre, Billières parle d'un blocage psychologique qui peut se manifester sous différentes formes. Il dit que l'apprenant pourrait en être plus ou moins conscient. Selon lui, les différents cribles seraient en cause (2002, p. 46). Il déclare que de façon consciente ou non, les cribles acquis peuvent créer des rejets identitaires puisque « ces conduites phonocorporelles installées précocement et utilisées souvent inconsciemment prennent racine dans l'affectivité du sujet » (Billières, 2002, p. 38). C'est pourquoi il insiste sur le fait que l'enseignant doit être conscient que son investissement sur le plan affectif aidera l'apprenant à développer la prononciation de la langue cible. Il cite à Gayda qui dit que « l'apprentissage de la parole se fait à travers l'apprentissage de la

“relation communicative”. On apprend à parler que parce qu’on en éprouve le besoin et que le langage apparaît comme une source de plaisir » (1990, p. 91).

La correction de la prononciation est délicate et l’enseignant doit en être conscient. Le travail sur la prosodie peut parfois faire apparaître chez l’apprenant des réactions diverses puisqu’il en vient à dévier le système phonétique appris depuis l’enfance. Une nouvelle langue possède des rythmes et des intonations différentes, ce qui intervient dans le sens, mais aussi dans l’affectif avec des tons de voix étranges. Aussi, lorsqu’il faut faire une correction sur la prosodie, il faut agir sur un axe de temps et non sur un instant particulier. La courbe mélodique d’un mot ou d’une phrase n’agit pas sur un seul son ou syllabe (Billières, 2002, p. 52).

En définitive, les résultats obtenus face aux résultats escomptés ne me semblent plus si décevants, car je me les explique mieux. J’observe, dans les données recueillies et dans les résultats obtenus, les mises en garde et les avertissements qui se retrouvent dans la littérature. Il me semble même de plus en plus normal que les élèves ne se soient pas lancé à me poser des questions sur leur prononciation. Les élèves considèrent la prononciation importante et aiment être corrigés. Ceux qui ne la considèrent pas comme importante acceptent quand même bien de se faire corriger, cependant, le manque de liens affectifs est étroitement lié au fait que les élèves ne se lanceront pas vers moi pour me poser des questions, ou encore, qu’ils n’y accorderont pas l’importance attendue.

4.2.2 Confrontation des résultats avec l’entretien final

En regardant les réponses des élèves à l’entretien final, je m’aperçois que même s’ils ne sont pas venus en grand nombre me voir pour pratiquer la prononciation, ils ont eu, au contraire, l’impression qu’il avait fait un travail sur elle. Beaucoup ont même senti une amélioration, ou du moins, ils disaient que cela les avait aidés. Tous considèrent que l’interaction directe (activité première) leur a permis de pratiquer leur prononciation.

Comment as-tu pratiqué ta prononciation... (Question 1)

- « En parlant à voix haute » (F276/12-1).
- « Aucunement » (F276/24-1).

Interaction avec le professeur... (Question 6)

- « J'ai du me forcer à pratiquer la langue, donc c'était bien » (F276/15-6).
- « Parce que la prof peut nous corriger » (F276/19-6).
- « Ça t'aide à parler et avoir une conversation avec quelqu'un en espagnol si t'as pas d'amis comme moi » (F276/30-6).
- « [les interactions] Elles m'ont aidé, car le prof me corrigeait » (F276/32-6).
- « Je crois que les participations nous mettent dans une position où il faut vraiment réfléchir à ce qu'on dit et comment on prononce les mots » (F298/6-6).

Les élèves ont eu l'impression que je les corrigeais sur toutes les erreurs, ce qui est évidemment impossible, car il est difficile de les corriger en même temps que je participe avec eux dans une conversation personnelle. Néanmoins, un commentaire ou deux les rassuraient. Toutefois, alors que les élèves ont eu l'impression de bien travailler leur prononciation, la qualité des interactions a été un peu en dessous de mes attentes. Des relectures d'ouvrages concernant la prononciation me font réfléchir sur les niveaux de traitement de l'information. Le choix du lexique et des morphèmes pour en organiser ainsi que pour en affiner le sens exige un traitement de haut niveau. Si j'ajoute à cela la production sonore, qui chez un locuteur natif ou avancé est automatisée pour l'apprenant, elle correspond toujours à un traitement de haut niveau. Ce mécanisme n'a pas encore été mis au point chez le débutant. La mémoire étant trop sollicitée, il s'agit pour Billières d'un conflit procédural. Il en résulte que la composante sonore de la langue cible est remplacée par celle de la langue maternelle ou d'une autre langue apprise par l'apprenant (Billières, 202, p. 52). Cela veut dire que l'enseignant doit penser à enlever de la pression sur les épaules de l'apprenant. Pour ces raisons, il est important d'agir et de placer très tôt des stratégies de remédiation pour une prononciation adéquate et de travailler l'automatisation afin de réduire le conflit procédural.

Quizlet les a aidés à la prononciation ou à autre chose... (Question 2)

- L'activité « elles mettent l'emphasis sur les syllabes » (F276/11-2)

- « C'est plus facile à apprendre pour moi quand on fait des exercices sur Quizlet » (F276/13-2).
- « Car ils te disent comment le dire » (F276/14-2) ; « Ça me corrigeait beaucoup » (F276/16-2).
- « Ça m'a plus aidé avec l'écriture, mais quand même un peu la prononciation » (F276/19-2).
- « Je crois qu'entendre quelqu'un d'autre prononcer les mots m'a beaucoup aidé avec ma prononciation de l'espagnol » (F298/6-2).

Quizlet n'a pas aidé... (Question 2)

- « Je n'ai pas utilisé la prononciation sur Quizlet » (F276/22-2) ; (F298/13-2).
- « Je ne pense pas parce que je ne l'ai pas vraiment utilisé, alors pas du tout » (F276/24-2) ; (F276/25-2) ; (F298/2-2).
- « Je ne savais pas qu'il y avait des enregistrements vocaux » (F298/8-2).

Afin d'améliorer le travail fait avec Quizlet pour répondre au problème que pose la correspondance son-graphie, un retour régulier avec les élèves sur les apprentissages qu'ils ont faits dans Quizlet pourrait être fait de temps en temps, pour faire le lien entre l'application et ce qui se passe en classe. Dans ce retour, l'enseignant souligne l'importance des types de correspondances sons-graphèmes en partant d'exemple de mot qui se trouvent sur le site Quizlet. De cette façon, la prochaine fois que les élèves écouteront les mots, ils se souviendront probablement mieux des exemples et des explications qui auront eu lieu en classe. L'enseignant pourrait aussi demander aux élèves de transcrire phonétiquement quelques mots qui se trouvent aussi sur Quizlet en utilisant un tableau de correspondances. Un autre avantage de Quizlet est que l'élève reçoit beaucoup de rétroaction, comme elles ne viennent pas de l'enseignant, elles ne peuvent nuire au filtre affectif entre l'élève et l'enseignant. En d'autres mots, il est possible que dans certaines conditions le fait d'avoir recours aux transcriptions phonétiques puisse aider à travailler les automatismes. C'est, par ailleurs, une façon d'outiller l'élève pour qu'il puisse continuer à automatiser la correspondance son-graphie.

Montage vidéo et pratiquer plus d'une fois l'enregistrement des voix. (Question 3)

- « J'ai relu le texte plus qu'une fois » (F276/11-5).

- « Oui, j'ai commencé à faire plus attention à ce que je disais et comment prononcer certains mots » (F298/16-7).
- « Le montage vidéo nous a fait réfléchir et porter plus d'attention sur la prononciation et les accents dans les mots » (F298/6-3).

Suggestions des élèves (Question 8)

- « Parler au professeur » (F276/31-8).
- « Continuer les participations parce que c'est moins stressant que les présentations orales » (F298/8-8).

... En général, ils ont aimé ça plus que je me l'imaginais.

4.3 Analyse des résultats et discussion pour le deuxième objectif

Le deuxième objectif de l'intervention était que « les élèves comprennent parfaitement la différence entre la graphie en français et celle en espagnol, les erreurs de prononciation des élèves ne sont pas en lien avec la graphie ». Le PFEQ indique que la correspondance sons-graphèmes doit être acquise durant la première année en espagnol. La première constatation faite après l'écoute des montages vidéos est qu'il y a encore plusieurs erreurs. Par ailleurs, ces erreurs sont souvent liées à l'interprétation erronée de la structure de la syllabe en espagnol qui est analysée conformément à la structure des combinaisons de graphèmes de la syllabe en français. Dans Quizlet, un exercice consistait à écrire ce qu'une voix dictait. L'élève devait alors établir un lien entre le son et la graphie des mots, ce qui lui permettait d'orthographier le mot. Plusieurs élèves n'ont pas fait cette activité. Il serait peut-être souhaitable d'établir des dictées de temps en temps dans les activités de classe et de leur rappeler qu'il est important de retenir cette correspondance et de se pratiquer afin de créer des automatismes en espagnol.

4.3.1 Confusion son-graphème du français et de l'espagnol

La confusion entre les graphèmes « l » et « ll »

Les deux sons que représentent ces graphèmes en espagnol existent en français. Le « l » double en espagnol a la valeur approximative du « ill » en français. En français et en espagnol, le son qui est représenté par la lettre « l » est tout à fait similaire. Il ne devrait

donc pas y avoir de problèmes. Dans les deux langues, le son associé au «l» simple correspond au point d'articulation apico-alvéolaire [apex de la langue contre les alvéoles] (Boucher et Gilbert, 2011, p. 49), le «l» double se rapproche du graphème «ill» dorso-palatale [le dos de la langue contre le palais dur] (Gilbert et Boucher, 2011, p. 49) qui existe en espagnol et qui est lié au «lleísmo». Cette articulation est dominante partout en Amérique et même en Espagne. Alors, si ces sons existent dans les deux langues et se distinguent facilement, pourquoi y a-t-il des erreurs? Mon analyse est que le problème de cette prononciation est un problème distributionnel. Le son représenté par «ill» en français est presque toujours placé à la coda de la syllabe, alors qu'en espagnol c'est à l'attaque. Ainsi, le fait qu'il y ait des élèves qui vont lire «èla» au lieu de «èilla» au début ou dans une syllabe intérieure démontre qu'ils n'ont pas fait correctement la correspondance son-graphème, mais aussi de déchiffrement dans la lecture d'une syllabe-son. Tout cela me fait penser qu'il existe des points en commun avec la dyslexie et qu'une meilleure conscience phonétique pourrait aider les élèves dans leur apprentissage de l'espagnol.

Les phonèmes ayant la graphie «r» et «rr»

Le problème avec la lettre «r» est plus complexe à expliquer. Alors qu'il existe en français les sons reliés aux graphies «l» et «ill», il n'y en a pas pour le «r» simple et le «rr» double. Le «r» simple, que nous connaissons en français, est représenté phonétiquement par [ʀ]. Son point d'articulation est uvulaire : c'est le dos de la langue qui est en contact avec le palais dur (Gilbert et Boucher, 2011, p. 49). Au contraire, le «r» simple en espagnol a un point d'articulation bien différent. La partie de la langue qui intervient dans la production du phonème n'est même pas la même. En espagnol, c'est l'apex de la langue qui est en contact avec les alvéoles (Quilis, 1999, p. 329). Le «r» simple est représenté phonétiquement par [r], et le «rr» double par [r̄]. Pourtant, il n'y a qu'un seul signe graphique pour tous ces sons. Il est commun d'entendre dire que le «r» espagnol est roulé tout simplement. Alors les élèves essaient de faire rouler ou

vibrer leur langue sur l'uvule, comme s'ils se gargarisaient. Mais ils n'y arrivent pas. Ils ne réussissent pas à reproduire le « r » de la L2. On reproche souvent l'intellectualisation de la prononciation, néanmoins des explications déficientes ne peuvent qu'entraîner des déceptions et frustrations chez les apprenants, qui voient dans ce son l'expression de l'espagnol. Ici, la préparation de l'enseignant est très importante pour ne pas mener l'élève à commettre des erreurs. Par ailleurs, compte tenu du manque de temps en classe, l'utilisation de la méthode articulatoire pourrait du moins réduire certaines articulations défectueuses. Cela pourrait sensibiliser les élèves, au fait que les symboles d'une langue sont des conventions et non des normes universelles, car certains élèves, qui rejettent la L2, disent ne pas comprendre pourquoi il n'y a pas en espagnol un « r » comme ailleurs [dans les autres langues].

La syllabe « de » en espagnol et en français

Une erreur courante est de prononcer la syllabe et préposition « de » en espagnol comme en français. La différence est qu'en espagnol « de » se prononce comme le mot « dé » comme un « dé à coudre » en français. Le graphème « e » en français a la valeur phonologique [œ], alors qu'en espagnol sa valeur est [e]. Ce son est produit en français avec les graphies « é, ai, er... ». Bien qu'il n'y ait pas de nouveaux sons, l'erreur commise par l'élève est le déchiffrage, qui serait en lien avec soit une connaissance déficiente de la correspondance graphie-son, soit un manque d'automatisme lors de la lecture.

La syllabe « un » en espagnol et en français

Une autre erreur courante est la combinaison des graphèmes « u » et « n » dans le déterminant « un ». Ce déterminant qui existe aussi en espagnol. Les deux déterminants jouent un rôle similaire dans chacune des deux langues. Cependant, en français on produit cette combinaison avec le son [œ̃], alors qu'en espagnol, il s'agit de deux phonèmes, donc deux sons, et aucun ne ressemble à celui du français. La graphie « un » du français, n'indique pas une combinaison de phonèmes, ces lettres représentent un seul

son ou phonème du français. C'est un son vocalique dont la caractéristique est que le voile du palais est fermé comme dans les combinaisons « in, en, on » du français. On dit que le son est nasal. Mais ces phonèmes n'existent pas en espagnol. En espagnol, chaque graphème de la syllabe « un » représente un seul son : un vocalique [u] et un consonantique [n]. Cela ressemble un peu à la forme « une » en français, mais avec la différence que le [u] a le son de « ou ». En somme, l'élève qui les réduit en un son nasal dans sa lecture rend la compréhension très difficile. C'est comme deux personnes qui essaient de parler dans une rue bruyante, ils ne peuvent se comprendre à cause du bruit. L'élève qui produit en espagnol un son vocalique nasale introduit des bruits dans sa production comme celui d'un klaxon des années 40. Ici aussi, il s'agit de connaissances qui devraient être apprises afin de pouvoir faire une lecture intelligible de l'espagnol. Il ne s'agit pas de sons nouveaux à apprendre dans la langue cible, le problème est que l'apprenant produit des sons qui vont nuire à la compréhension et qui plus est, n'existent pas dans la L2. Le programme demande d'enseigner les sons de l'espagnol, cependant, il est implicite que l'élève doit aussi apprendre ceux qui ne le sont pas. L'élève se concentre à produire les nouveaux sons qu'il trouve difficiles, mais en même temps, il délaisse le reste comme si la correspondance son-graphème du français était celle de toutes les langues à l'exception quelques sons nouveaux. Encore ici, une plus grande conscience phonologique serait nécessaire pour que l'élève puisse comprendre l'importance des conventions son-graphème.

Le graphème « h » et le phonème /h/ en espagnol et en français

Ce graphème et ce phonème ont la même valeur en français et en espagnol, alors pourquoi y a-t-il des erreurs en espagnol et n'y en a-t-il pas en français ? Un grand nombre d'erreurs lié à la prononciation du phonème /h/ est dû au fait que les élèves l'interprètent comme s'il s'agissait d'un son de l'anglais alors que ce phonème n'existe pas en français et en espagnol. Le graphème « h » est dit muet dans ces deux langues, mais nombreux sont les élèves francophones qui produisent le son /h/ lorsqu'ils voient la forme écrite et se sont habitués à le dire à l'orale.

Deux graphèmes, « gn » et « ñ », un seul phonème pour l'espagnol et le français

Les graphèmes « g » et « n » forment en français le groupe « gn » qui en espagnol se transcrit « ñ ». Ils possèdent la même valeur phonétique dans les deux langues. Plusieurs élèves n'avaient toujours pas reconnu cette correspondance et croyaient que la ligne courbée au-dessus du « n » marquait une syllabe tonique. Certains affirment même que leurs difficultés à produire « ñ » est dû à l'accent placé sur « n » est difficile à reproduire. Encore ici, il s'agit d'un problème au niveau de la correspondance son-graphie.

4.4 Discussion concernant les erreurs sons-graphies

4.4.1 La stratégie du transfert

Les élèves qui apprennent à prononcer en partant de l'écrit, sans avoir acquis adéquatement les connaissances sur les correspondances sons-graphèmes, utilisent les sons de la graphie du français, pour développer un oral en espagnol complètement déformé. À ce propos, Keller mentionne, entre autres, la stratégie d'apprentissage par le transfert. La littérature dit que dans la stratégie du transfert, l'apprenant utilise des données linguistiques d'une autre langue et les transferts vers la langue cible (Keller, 1985, p. 226). On parle aussi de transfert négatif, si les données linguistiques sont incorrectes et de transfert positif si elles le sont. Cependant, la théorie de l'interlangue (IL) explique que l'apprenant construit des règles de la langue cible à partir d'essais-erreurs, par la généralisation de règle et la simplification. Les fautes, concernant le transfert (règles de la langue maternelle), se retrouvent généralement chez les débutants, alors que les fautes de généralisation et simplification (faites à partir de règles de la langue **cible**) sont faites par des apprenants intermédiaires (Taylor, 1975 cité par Keller, 1985, p. 228). La technique de l'essai-erreur conduit souvent à des variations dans la prononciation d'un apprenant. Ces variations caractérisent la production orale des apprenants. Selinker (1972, cité par Keller, 1985, p. 230) explique que les erreurs de l'interlangue ne sont pas seulement constituées des règles de la LM, des règles de la

langue cible et des règles d'approximations à la langue cible, mais aussi des erreurs attribuables à la méthode d'apprentissage.

4.4.2 Des activités de lecture dès le début de l'apprentissage

Dans un contexte de classe, où l'apprentissage de la L2 commence souvent par la langue écrite, alors que le lexique et la grammaire centrent toute l'attention de l'apprenant, la prononciation est souvent laissée de côté (Bartolí, 2005, p. 11). Le risque d'erreur dû à l'interférence de la langue écrite maternelle est énorme dès le début de l'apprentissage. Lorsque l'élève apprend un nouveau mot à l'oral, il peut généralement le reproduire très bien, néanmoins des variations apparaissent avec le temps, parce qu'il l'oublie. Sa recherche l'amène de façon très probable à retrouver le mot « écrit », et non oral, c'est alors que prend racine une prononciation défectueuse. On peut croire alors que les erreurs ne sont pas dues forcément aux cribles phonologiques de la langue maternelle, mais aux habitudes de la langue écrite de la LM. Ainsi, une acquisition déficiente de la correspondance son-graphie (Gouvernement du Québec, 2011, p. 10 ; Gouvernement du Québec, 2007d, p. 34) dans un enseignement formel qui prône un transfert (Gouvernement du Québec, 2007d, p. 8) des connaissances antérieures pour l'apprentissage de l'espagnol, peut conduire à des erreurs qui avec le temps seront fossilisées si les exigences ne sont pas assez élevées et que les apprenants sont laissés à eux-mêmes, ou ayant un accompagnement insuffisant. Cette méconnaissance des problèmes que cause un système formel d'enseignement a bien entendu sa part de responsabilité dans les facteurs qui causent les déviations dans la prononciation.

4.4.3 Fondement neuropsychologique

Plusieurs auteurs qui s'inquiètent de l'enseignement de la prononciation s'opposent à l'utilisation de la langue écrite en début de l'apprentissage. Elle serait responsable en partie des erreurs de prononciation, car elle empêcherait l'intégration des caractéristiques audiophonatoires de la langue cible (Intravaia, 2002, p. 137 ; Bartolí, 2005, p. 23). Citant les travaux de Renard, Intravaia dit que le travail écrit crée une

distorsion dans le processus de discrimination phonologique, puisqu'il diminue l'acuité auditive ; il déclenche des habitudes articulatoires de la langue maternelle ; il empêche la spontanéité de l'expression faisant de l'orale une activité consciente. Intravaia ajoute que l'utilisation de la graphie avant que le processus de discrimination se complète peut aussi nuire à la qualité de la langue écrite (2002, p. 136). En outre, Intravaia critique l'utilisation de l'écrit avec la prétendue excuse de vouloir sécuriser les apprenants (2002, p. 137). Pour Bartolí, l'utilisation excessive de l'écriture serait la cause des difficultés d'apprentissage de la prononciation de l'adulte en salle de classe contrairement à ceux qui, en milieu naturel, arrivent à reproduire l'accent natif (2005, p. 13). Ces critiques ne sembleraient pas sans fondement scientifique. Une étude en neuropsychologie montre que

« La littératie s'accompagne de plusieurs changements majeurs dans l'organisation du cerveau [...] Anatomiquement, les connexions de ces régions (corps calleux postérieur et faisceau arqué gauche) sont modifiées. Fonctionnellement, ces changements mènent à des interactions bidirectionnelles fluides : les lettres peuvent être converties en sons, et inversement le traitement du langage parlé peut être modulé par les représentations orthographiques » (Kolinsky, Morais, Cohen, Dehaene-Lambertz et Dehaene, 2014, p. 179).

Cette découverte a des implications pour l'apprentissage de la prononciation des langues secondes. Elle pourrait bien remettre en question l'utilisation de l'écriture en début d'apprentissage, puisque des formes déviantes qui ne sont pas corrigées feraient rapidement l'objet de fossilisation si aucune remédiation n'est faite, et si l'élève croit avoir la bonne prononciation et que s'établit « un manque d'exigence par rapport à son propre perfectionnement » (Keller, 1985, p. 231).

4.4.4 Inventaire des erreurs des francophones

Dans les ouvrages que j'ai consultés, les erreurs de prononciation qui seraient dues à l'écrit ne sont pas répertoriées entre les difficultés d'apprentissage de la prononciation. Dans Pato et Molinié, on retrouve une liste comportant neuf tendances chez les étudiants francophones au Québec. Certaines de ces erreurs auraient de fortes raisons de correspondre à un problème son-graphème, car elles ne représentent pas un problème de

perception. Il en est ainsi, la substitution des phonèmes [b] pour [v] (2009, p. 178). Néanmoins, je ne nie pas, comme l'indique Sarmiento, que la difficulté à percevoir [β] est bien réelle pour les francophones. La remédiation que proposent les auteurs pour ce problème est développée dans la MVT. Ils utilisent les logatomes (ába, óbo, éba, úbo ...) en allongeant la consonne, puis en la plaçant en contexte et en développant une voyelle d'appui (Sarmiento, 1974, 683). Cependant, ces techniques de la MVT ont plutôt été développées pour aider l'apprenant à percevoir et essayer de lui offrir une perception nouvelle par approximation. Lorsque les élèves ont été en contact avec la langue écrite, la correction des erreurs de correspondance son-graphème ne peut s'attendre à ce que la MVT arrive à corriger un enseignement défectueux. Ensuite, une autre erreur indument attribuée aux apprenants québécois est le fait de considérer le « yeísmo » comme erreur des francophones, car elle peut aussi être confondue avec un problème son-graphie. À ce sujet, il faut préciser que le « yeísmo » est un défaut répertorié chez les natifs qui est expliqué par Quilis comme un problème de lénition chez les hispanophones (1999, p. 317). En outre, puisque le « yeísmo » est dominant chez les natifs hispanophones, il ne peut donc pas se retrouver dans le répertoire des erreurs des apprenants. Il en est de même pour la substitution entre les phonèmes [s] et [θ] où la distinction n'existe que dans les régions du centre et du nord de l'Espagne.

Sarmiento fait aussi un inventaire des problèmes de prononciation chez des adultes belges francophones. Ils proposent avec la MVT des techniques de remédiation en se basant sur un réajustement partant des conditions optimales d'écoute et de production. Malgré mon accord avec le répertoire d'erreurs établi par Sarmiento, des commentaires sur l'erreur de prononciation due à la correspondance son-graphie sont aussi absente de son ouvrage.

Bartolí dénonce le problème de la lecture-écriture (2005, p. 13), mais une fois que la langue écrite a été introduite, l'auteure ne signale pas les moyens de remédiation à prendre. Par contre, le programme du Conseil de l'Europe met de l'avant deux

compétences en lien à la prononciation : la compétence phonétique et la compétence orthoépique. C'est cette dernière qui serait en lien avec la correspondance son-graphie, mais de façon plus complète, car on y considère la lecture.

« 5.2.1.6 Compétence orthoépique

[...] Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devra être capable de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite. Cela suppose

- la connaissance des conventions orthographiques,
- la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui sont mises en œuvre pour représenter la prononciation,
- la connaissance des implications des formes écrites [...] » (2001, p. 92).

De ce fait, le Conseil émet de façon explicite le risque d'utiliser l'écrit sans avoir une compétence orthoépique forte.

4.4.5 Un problème de décodage ou de surcharge cognitive

Le changement du système de décodage allant de la LM écrite à la langue cible, demande un effort à l'élève. Alors que la lecture en LM est déjà passée à un système de bas niveau et répond à des automatismes, dans la langue cible, le décodage demande une analyse de haut niveau en plus de restreindre les impulsions d'automatisme de la LM. De surcroît, face à la compréhension de textes écrits, le décodage son-graphie passerait immédiatement sous un voile, lorsque l'apprenant essaie d'accéder au sens du texte. L'élève qui a à répondre de sa compréhension écrite perdrait tout contrôle de l'aspect sonore des mots à cause d'une surcharge cognitive, favorisant par ailleurs un « Input » compréhensible (Krashen, 1985, cité par Hedge, 2014, p. 10), mais sur une base phonique erronée. Ce concept de l'« Input » compréhensible, très recherché et très cher à la didactique des LE, puisqu'il se traduit en un nouvel apprentissage, serait donc incompréhensible pour un natif.

On explique aussi les erreurs de production par des variations systématiques contraignantes ou non. Lorsque les variations de l'IL sont dépendantes du contexte

social ou linguistique (Thibault, 2013, p. D6), elles sont contraignantes. Une variation vers une forme déviante pourrait s'expliquer, selon Thibault, à ce que « Les apprenants auraient davantage tendance à utiliser des formes déviantes (formes les plus éloignées de la langue cible) dans des situations moins contraignantes. Les situations non contraignantes sont celles où les exigences sociales sont faibles, où l'individu ne sent pas l'obligation de performer » (2013, p. D6). Ces formes déviantes, dues à un contexte social non contraignant, se rapprochent aux formes intériorisées de l'apprenant donc au crible phonologique de leur langue maternelle. Mais cette faible exigence sur la forme pourrait aussi survenir dans une surutilisation de la lecture lorsque l'élève ne fait aucun effort pour utiliser la correspondance son-graphème de l'espagnol et emploie celle du français ou se concentre seulement sur le sens.

Parallèlement, beaucoup de déviations se retrouvent aussi dans des situations plus contraignantes, alors que le contrôle (le « monitor ») de la performance est plus élevé. Advenant le cas où l'élève ne possède pas l'information nécessaire à l'encodage, on dit qu'il aura « tendance à avoir recours à des formes empruntées de la L1 » (Thibault, 2013, p. D7). Comme explique Billières, un *traitement de haut niveau* (choix et organisation du lexique) amène l'élève à ne plus se concentrer sur *les traitements de bas niveau* comme la prononciation, il reprend ses habitudes automatisées qui correspondent à sa langue maternelle ou à une autre apprise (Billières, 2002, p. 52). Ceci expliquerait peut-être les résultats pour l'activité d'interaction directe avec le professeur.

Dans l'ensemble, j'ai cherché à mieux comprendre les erreurs de prononciation des apprenants. Tout d'abord dans la première activité, les erreurs observées dans l'interaction avec le professeur pouvaient être le résultat d'un *conflit procédural* lorsque l'encodage demandait à l'élève toutes les ressources de sa mémoire de travail. Ceci avait pour effet que l'élève avait recours à la LM. Ensuite, en lecture, lors du montage vidéo, l'élève fait un traitement du langage écrit comme celui de la LM. Il utilise les sons, rythme, accent et intonation de la LM. Le problème de l'intelligibilité d'une

prononciation, défaut admis comme un problème insurmontable passé un certain âge, pourrait répondre à plusieurs problèmes non biologiques (Lenneberg, 1967 cité par Bartolí, 2005, p. 12), culturels (Crawford, 1987 cité par Bartolí, 2005, p. 13), affectifs, ou même à l'enseignement formel en salle de classe.

CONCLUSION

Synthèse de l'intervention et regard critique

Lors de l'intervention, j'ai mis en place trois activités qui me permettaient de travailler la prononciation, un élément du contenu de formation du PFEQ5 particulièrement difficile à enseigner. C'est à ce problème que j'ai voulu trouver des solutions avec les trois activités que j'ai mises en place. Il s'agit d'un problème reconnu dans les ouvrages sans que les causes ni les solutions soient parfaitement claires. La littérature sur le sujet pointe l'arrivée de la méthode communicative comme responsable de la disparition de l'intérêt pour la prononciation. Puis le critère de l'intelligibilité gagne du terrain, s'il y a communication, c'est qu'il y avait de quoi d'intelligible. Mon principal objectif était d'explorer les possibilités d'enseigner la prononciation dans un contexte réel tel que l'école québécoise.

Les critères que je m'étais donnés étaient d'abord que l'enseignement de la prononciation devait être intégré aux activités de classe. Ensuite, les activités devaient être communicatives et répondre aux critères du programme de formation du Ministère. Cette exploration aboutissait lors de l'expérimentation au pilotage des activités. Avec les activités de prononciation à l'oral, il était attendu que les élèves pratiqueraient et prépareraient les phrases qu'ils allaient dire avant d'aller à la rencontre de l'enseignant pour les échanges. Aussi, il était attendu que les élèves pratiqueraient et répèteraient plusieurs fois le scénario de leur montage vidéo avant d'enregistrer. Les résultats ont été un peu décevants. Il n'y a pas eu tant de pratiques ni de répétitions comme attendu et les élèves ne démontraient pas qu'ils connaissaient moyennement bien la correspondance son-graphie. Ces résultats avaient été obtenus de la synthèse de mes observations et de mon journal professionnel.

Cependant, c'est grâce aux données recueillies dans les entretiens que j'ai pu remettre en question les résultats que j'avais obtenus. Une relecture des ouvrages m'amène à revoir

mes attentes. Je m'étais préparée à intervenir en correction phonétique à la méthode MVT et c'est ce que j'ai essayé de faire tout en rejetant à priori les méthodes traditionnelles. Je croyais qu'en grande partie, l'erreur de prononciation provenait du crible phonologique et c'était la possibilité d'offrir de nouvelles perceptions d'écoute à l'élève qui lui permettrait, au final, de corriger sa perception et production. Mais en réfléchissant aux commentaires des élèves, une deuxième lecture me vient en tête. Tout d'abord, la majorité des élèves semblaient être satisfaits du travail qu'ils avaient fait en prononciation. C'est aussi la majorité d'entre eux qui exprimaient que la prononciation était un élément important de la langue. Je me suis souvenue de ceux qui avaient répondu qu'ils s'attendaient à recevoir des corrections de l'enseignant. Alors pourquoi auraient-ils pratiqué avec un autre élève avant l'échange, s'il était pour avoir avec l'enseignant toute la correction nécessaire ? N'étais-je pas là pour cela ? Il est donc normal qu'il n'y ait pas eu autant de demandes pour améliorer la production avant de commencer les échanges avec l'enseignant et que je ne les aie pas vues non plus pratiquer avant avec un autre élève de la classe. Pour ce qui est de la pratique de répétition avec le montage vidéo, la méconnaissance de la correspondance son-graphème ne permet pas à l'élève de savoir qu'il fait des erreurs. Même s'ils ont pratiqué plusieurs fois, si la correspondance son-graphie ou son-syllabe n'était pas correcte, c'est la même erreur qu'ils répétaient à plusieurs reprises. S'il en est ainsi, les erreurs de prononciation dans le montage vidéo n'ont pas été des fautes accidentelles, mais bien des erreurs qui se répètent et qui risquent de se fossiliser. Malgré tout, la répétition pour la préparation du montage vidéo s'est quand même faite pour plusieurs élèves et aucun objectif du nombre de fois n'avait été fixé. De surcroît, les élèves répétaient un texte personnel ce qui favorisait la motivation et les liens entre leur expérience personnelle et la langue espagnole.

De façon générale, bien que les trois activités étaient bien différentes, chacune apportait des moyens qui tendaient à mettre en place des conditions de perception et de production du son parolier. Cependant, je suis consciente qu'il reste encore beaucoup à faire afin

d'optimiser ces conditions. Voici quelques difficultés rencontrées lors de l'intervention et de possibles améliorations.

Grand nombre d'applications en ligne

Le grand nombre d'applications en ligne déjà utilisé par les élèves (Padlet, GoogleDocs, GoogleSlides) additionné aux nouvelles mises en place lors du stage (Google Classroom, Quizlet, WeVideo), tout cela a semblé nuire à un certain nombre d'élèves, quoique ce ne fût pas la majorité. Par ailleurs, certains élèves n'ont pas utilisé WeVideo et ont préféré des outils de capture d'écran en ajoutant leur voix comme « Sceencast-O-Matic ». Le résultat était souvent de moins bonne qualité au point de ne pas comprendre clairement la prononciation. Donc le grand nombre de nouvelles applications a pu causer quelques difficultés, mais à la longue elles se seraient résorbées.

Le temps / le nombre d'élèves

Le temps et le grand nombre d'élèves par groupe empêchaient qu'une attention individualisée soit plus efficace. Pour l'activité d'interaction, le temps calculé était de cinq minutes en début du cours et cinq à la fin. Étant donné la grande participation des élèves, ce temps était souvent insuffisant pour écouter tous ceux qui venaient participer et je ne pouvais prendre le temps de faire toutes les corrections que j'aurais voulu faire. Dans la description de la MVT, la correction phonétique se fait seulement en petit groupe, le nombre d'élèves recommandé est de 8 participants. Avec l'appareil Suvaglingua, le ratio est de 3 élèves pour la correction d'une faute sur plusieurs séances de 10 minutes (Sarmiento, 1974, p. 693). Pour sa part, Intravaia suggère qu'en début d'apprentissage l'élève devrait recevoir une assistance personnalisée lorsque le groupe d'élèves n'a pas la même langue maternelle (2002, p. 237). Comme il arrive souvent dans les écoles montréalaises, les élèves n'ont pas tous le français comme langue maternelle et l'espagnol n'est pas la deuxième langue, mais la troisième, quatrième ou cinquième. Lorsque les groupes ne sont pas homogènes, on recommande de faire une

étude et des interventions individuelles. Malgré le fait qu'il y a un manque de temps, l'interaction directe à long terme répond bien à notre réalité.

Améliorations

Dans le futur, plusieurs améliorations seront faites aux activités, avec des enrichissements qui auront des répercussions directes sur leur efficacité. Tout d'abord, l'intégration d'une révision formelle des correspondances sons-graphies en y ajoutant une autre syllabe-graphie. Ensuite, la préparation d'une charte de correspondance avec des exemples pris du vocabulaire connu sur Quizlet. Cette charte aurait probablement été très utile pour le montage vidéo. De plus, en début d'année, il serait possible de faire un court montage vidéo, où les élèves se présentent. Ceci pourrait initier les élèves au montage vidéo et servir à la fois de matériel de base pour un diagnostic. Par ailleurs, développer avec la classe une série de gestes pouvant indiquer qu'il faut que l'élève répète permettrait d'améliorer la reprise de phrase ou de mots en corrections. Dans mes lectures, il a été question de l'utilisation des logatomes (Billières, 2002, p. 53), la connaissance et la pratique des logatomes ainsi que d'autres outils de la MVT pourraient améliorer le travail et rendre plus évidents le rythme et l'intonation dans la courbe mélodique de l'espagnol. L'idée est de développer des habiletés qui permettent à l'enseignant de « diriger la perception auditive de l'élève par la présentation d'un modèle plus adéquat ("optimal") que celui qui a engendré l'erreur (Renard, 2002, p. 15) ». Enfin, mes recherches m'ont amenée à découvrir plusieurs sites professionnels, dont un concernant la correction phonétique sur le blogue de Michel Billières.

Savoirs générés grâce à l'essai

Plusieurs connaissances ont été générées par cet essai, des savoirs théoriques et pratiques qui vont me permettre dans le futur un enseignement plus efficace de la prononciation fondé sur des connaissances spécifiques à l'enseignement de la prononciation. De plus, les recherches faites pour cet essai m'ont permis de me créer une banque de données et

de m'ouvrir à un nouveau réseau qui va me permettre de poursuivre le développement, le perfectionnement et le partage de ces connaissances.

Savoirs théoriques

Les savoirs théoriques acquis sont ceux que j'ai remis à jour lorsque j'ai fait un bilan des connaissances nécessaires à l'enseignement de la prononciation comme les méthodes de correction phonétique avec lesquelles j'ai renoué. En cherchant d'autres méthodes, je suis tombée sur la MVT qui m'a permis d'en apprendre plus sur les méthodes de correction, à travers les inconvénients et le problème de la perception. Avec la MVT, j'ai étendu mes connaissances sur l'enseignement de la prononciation à travers les principes qui soutiennent cette approche et j'ai acquis des connaissances au sujet de la perception des sons et les fréquences optimales. J'ai aussi approfondi mes connaissances sur les rythmes, les intonations et les accents des langues, et des techniques qui pouvaient être utilisées pour faciliter la perception de ceux-ci. Ensuite, une analyse du programme de formation pour l'espagnol m'a amenée à comparer le contenu disciplinaire et ses propositions méthodologiques avec celles du programme du Conseil de l'Europe concernant l'enseignement de la prononciation. Ce dernier m'a permis de mieux comprendre la présentation synthétique du PFEQ5 et d'en développer une connaissance plus explicite des composantes phonétique et orthoépique sous-entendues dans le programme de formation. En cours de travail, de nouveaux savoirs se sont ajoutés ou ont été revus comme le problème que constitue la lecture ainsi que les découvertes en neuropsychologie où la perception de l'apprenant est réorientée sous l'effet de l'écriture ; le manque d'automatisme dans le décodage pouvait nuire à la compréhension ; le conflit procédural dans la compréhension en lecture peut nuire à la prononciation.

Savoirs pratiques

La mise en place des activités pour l'intervention a demandé un réinvestissement des apprentissages faits dans mes cours à l'UQTR, particulièrement dans le cours

d'Intégration des TIC, Didactique des langues, Processus cognitifs et Développement socioaffectif de l'adolescent. Par ailleurs, d'autres réinvestissements ont été faits concernant la préparation de l'essai en suivant mes notes de cours sur la *Démarche de résolution de problème, Méthodes de recherche et Introduction à la recherche.* Avec ces réinvestissements, de nouveaux savoirs sont venus s'ajouter, particulièrement lors de l'analyse des données de la cueillette d'information. Avec l'analyse, je suis retournée à la littérature explorée sur le sujet et de nouveaux articles ont aidé à soutenir et enrichir mes réflexions. Le travail postérieur à l'expérimentation m'a menée à réfléchir et approfondir sur le concept des cribles qui constituent des barrières dans le comportement ; les inventaires, que l'on peut trouver sur les erreurs de prononciation, ne prennent pas en considération les erreurs dues au manque de connaissances de la correspondance son-graphème ; les interférences négatives de la langue écrite vont bien au-delà de ce qui est avoué ; et le manque de contrainte ou l'excès réduit les performances de l'élève.

Je crois que la mise en œuvre de cette intervention a contribué grandement à mettre en lumière des problèmes auxquels je n'avais pas pensé auparavant. Il en ressort donc un grand nombre de connaissances pratiques générées par cet essai et un goût pour entreprendre de nouvelles recherches au moyen de la démarche de résolution de problèmes.

Développement de mes compétences

Cet essai m'a permis de mettre en pratique et de développer plusieurs compétences professionnelles. Dans la planification de cet essai, mon objectif professionnel était de parfaire mes compétences dans l'enseignement de la prononciation et pour cela, j'ai dû développer de nombreuses autres compétences.

Compétence onze

Premièrement, pour mettre à jour mes connaissances, j'ai utilisé des outils de recherche, des articles et de la littérature scientifique en lien avec la problématique que je cherchais à résoudre. Ce faisant, j'ai développé la composante première de la compétence onze (11.1) « Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles ».

La confrontation de ce que je pensais et les commentaires des élèves m'ont vraiment aidée à faire un retour sur les articles et à les interpréter avec un point de vue renouvelé. La réalisation de ces apprentissages est en lien avec la composante trois (11.3) de cette compétence « Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action ».

Tout au long de mon travail sur cet essai, j'ai travaillé au développement d'un projet pédagogique pour résoudre un problème. C'est ainsi que j'ai développé la composante quatre de la compétence onze (11.4) « Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement ».

Compétence trois

Alors que je choisisais les éléments des lectures que je voulais inclure dans la planification de mes activités, j'ai développé la composante première de la compétence trois (3.1) « Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie ».

En analysant le programme de formation et les données récentes de la recherche, j'ai développé la composante deux de la compétence trois (3.2) « Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments du contenu du programme de formation ». Aussi, en analysant le programme de formation et les documents qui le complète, et en choisissant de limiter mes interventions sur la correction phonétique, j'ai travaillé au développement de la

composante trois de la compétence trois (3.3) « Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenues et de la progression des apprentissages ».

Lorsque j'ai choisi d'utiliser des TIC pour mes activités, ainsi qu'un montage vidéo avec pour sujet les vacances des élèves, j'ai pris en considération leurs champs d'intérêt. Lorsque j'ai choisi de faire des corrections individuelles, j'ai aussi choisi de faire des interventions qui prenaient en considération les différences sociales et les besoins particuliers des élèves. Ainsi, j'ai travaillé au développement de la composante quatre de la compétence trois (3.4) « Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particulier des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement — apprentissage ». Le choix des trois activités aidait à développer les habiletés orales de l'élève dans des contextes variés. Ainsi, j'ai travaillé la composante sept de la compétence trois (3.7) « Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés ». Aussi, en lien avec la compétence trois, lorsque j'ai choisi plusieurs activités pour répondre au travail sur la prononciation, j'ai adopté des approches didactiques variées pour répondre aux besoins de différenciation, et ce, afin de permettre aux différents types d'apprenants de ne pas être pénalisés par une seule perspective d'approche. Ce faisant, j'ai travaillé au développement de la composante cinq de la compétence trois (3.5) « Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation ».

Compétence cinq

La collecte de données, le journal professionnel, les entretiens avec les élèves et l'analyse postérieure m'ont permis de travailler la composante de la compétence (5.1) « En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les

difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages ».

Mes réflexions concernant les entretiens faits lors de la collecte de donnée m'ont amenée à me distancer de mes attentes et à considérer comme important le point de vue de mes élèves. Ce faisant, j'ai travaillé au développement de la compétence trois de la composante première (1.3) « Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves ».

Encore, en réfléchissant sur ces entretiens, j'ai pris conscience que l'ouverture qu'ils devraient avoir sur d'autres cultures passe aussi par la prononciation et le respect des façons de faire de l'autre. Comme enseignante, je pouvais aider les élèves à s'ouvrir à d'autres cultures à travers une vision culturelle qu'est la langue et ainsi, en arriver à les faire réfléchir sur leurs propres origines. Ce faisant, j'ai développé la composante cinq de la compétence première (1.5) « Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturels et sur son rôle social ».

Les limites et les perspectives de l'essai

Dans cet essai, il n'est pas décrit comment intégrer la prononciation à l'enseignement en salle de classe, mais il s'agit d'une tentative de le faire. Cet essai est donc simplement une esquisse pour faire de la prononciation un thème mieux connu et pour trouver de nouvelles solutions face aux difficultés à l'insérer aux activités de classe. Il soulève, quand même, de nouveaux problèmes, particulièrement sur la façon dont l'écrit est introduit dans l'enseignement et les influences de celle-ci sur la prononciation. Les liens qu'entretiennent l'écrit et la prononciation avec l'interlangue, et les causes qui conduisent à la fossilisation des erreurs dans un contexte formel d'enseignement sont à étudier, afin que les praticiens puissent mieux ajuster leurs pratiques en salle de classe. Par ailleurs, les entretiens, le journal réflexif et les observations ont été une source d'apprentissage et une expérience très enrichissante. Les premières conclusions

auxquelles j'étais arrivée initialement ont commencé à chavirer alors que j'avais dans l'analyse des témoignages de l'entretien. Combiner mes observations et réflexions, et les confronter à celles des élèves m'a semblé un moyen intéressant pour effectuer un retour critique sur l'intervention. Nourries de mes réflexions, des commentaires des élèves et d'un retour régulier sur les ouvrages, des nuances dans mes connaissances ont commencé à se former, à se construire et à prendre de l'expansion. Ma compréhension et mon interprétation se sont enrichies et une vision à la fois moins opaque et plus solide des savoirs et de mes savoir-faire a pris une autre forme : plus synthétique et plus précise. Bref, le dialogue qui s'est établi avec le témoignage des élèves fut très productif. Pour conclure, cet essai m'a permis de mieux comprendre les enjeux de l'intégration de la prononciation dans les activités de classe et il m'a aussi donné des pistes de solutions qui vont me permettre dans le futur de développer cette habileté et d'autres compétences professionnelles.

RÉFÉRENCES

- Bartolí R, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-26. http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 35-70). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0035>
- Billières, M. (2005). Codage phonologique et boucle articulatoire en mémoire de travail. *Corela*, HS-1. <https://doi.org/10.4000/corela.1110>
- Borrell, A. (2002). Les problèmes phonétiques liés à la distribution : Pour une correction verbo-tonale. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 201-215). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0163>
- Borrell, A. & Salsignac, J. (2002). Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 163-182). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0163>
- Cantero, F.J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. Dans A. Mendoza (dir.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (p. 545-572). Madrid, Espagne : Prentice Hall.
- Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris, France : CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid, Espagne : Instituto Cervantes para la traducción del español (Ouvrage original publié en 2001 sous le titre *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, France : Didier). <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Gayda, M. (1990). Le corps et la voix. La démutisation par la méthode verbo-tonale. Dans J.-M. Alby, C. Alès et P. Sansoy (dir.), *L'Esprit des voix : études sur la fonction vocale* (p. 85-92). Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec, Canada : Centre éducatif et culturel.

- Gilbert, A et Boucher, V. (2011). *LNG 1400 Notions de phonétique et de phonologie* (Notes de cours). Laboratoire de sciences phonétiques, Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 2*. Ministère de l'Éducation du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle : chapitre 2*. Ministère de l'Éducation du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_domaines-generaux-formation-premier-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec (2007c). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 3*. Ministère de l'Éducation du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_competences-transversales-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Gouvernement du Québec (2007d). *Programme de formation de l'école québécoise — Espagnol, langue tierce : chapitre 5*. Ministère de l'Éducation du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/>
- Gouvernement du Québec (2010). *Cadre d'évaluation des apprentissages — Espagnol, langue tierce*. Ministère de l'Éducation du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/>
- Gouvernement du Québec (2011). *Progression des apprentissages au secondaire — Espagnol, langue tierce*. Ministère de l'Éducation du Québec.
<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/>
- Hedge, T. (2014). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, Royaume Uni : Oxford University Press.
- Intravaia, P. (2002). Pour une étologie approfondie de l'erreur phonétique : Du crible phonologique au crible dialectique. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une*

- langue étrangère/seconde* (p. 217-242). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Keller, E. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Chicoutimi, Canada : Gaétan Morin.
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., Dehaene-Lambertz, G., et Dehaene, S. (2014). L'influence de l'apprentissage du langage écrit sur les aires du langage. *Revue de neuropsychologie*, 6(3), 173-181. <https://DOI.10.1684/nrp.2014.0306>
- Pato, E. et Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos : Dificultades y métodos de corrección. *Tinkuy*, 11, 167-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303925>
- Palomino, M^a A. (2012). *Chicos chicas : libro del alumno, español lengua extranjera nivel 1*. Madrid, Espagne : Edelsa Grupo Didascalía.
- Quilis, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid, Espagne : Gredos.
- Renard, R. (2002a). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : la phonétique verbo-tonale*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Renard, R. (2002b). Une phonétique immergée. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 9-24). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0009>
- Rivenc, P. (2002). Place et rôle de la phonétique dans la méthodologie SGAV. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 25-34). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Sarmiento, J. A., P. Jiménez, E. Koberski. (1974). L'application de l'appareil SUVAGLINGUA de correction phonétique à l'enseignement de l'espagnol aux francophones. *Revue des langues vivantes*, 40(7), 671-695.
- Thibault, J. (2013). *Acquisition d'une langue seconde LIN 3441* (Document d'accompagnement au cours. Canada : Université du Québec à Montréal.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wlomainck, P. (2002). Le travail du rythme et de l'intonation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans R. Renard (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde* (p. 155-161). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0155>.

APPENDICE A : Progression des apprentissages

Espagnol, langue tierce

Phonétique

Pour les élèves en début d'apprentissage, la phonétique espagnole peut représenter un défi de taille. Certains sons de la langue espagnole n'existent ni en français ni en anglais, et son rythme est assez difficile à reproduire. Or, s'approprier ces éléments phonétiques est important pour mieux se faire comprendre par ses interlocuteurs.

Les élèves établissent d'abord la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes de l'espagnol. Graduellement, ils apprennent à en reproduire les sons distinctifs, à accentuer de plus en plus correctement les mots à partir de règles apprises et à enchaîner les mots et les phrases selon des modèles vus en classe. Lors d'échanges spontanés ou planifiés, ils appliquent progressivement leurs connaissances relatives au système prosodique.

Le tableau qui suit présente les connaissances à acquérir en matière de prononciation, d'accentuation et d'intonation.

Phonétique				
→	L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.	Secondaire		
★	L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.			
	L'élève réutilise cette connaissance.	2 ^e cycle		
A. Prononciation de l'espagnol		3 ^e	4 ^e	5 ^e
Correspondance son-graphie				
1.	Établir un lien entre les lettres de l'alphabet et les sons qu'elles produisent (ex. : <i>papa</i> [papa], <i>casa</i> [kasa], <i>queso</i> [keso], <i>kiosco</i> [kiosko], <i>beso</i> [beso], <i>vaca</i> [baka], <i>Wagner</i> [bagner], <i>hada</i> [ada], <i>estudiante</i> [estudjante])	★		
Prononciation des phonèmes ¹				
2.	Phonèmes vocaliques			
a.	Reconnaître et prononcer correctement les phonèmes vocaliques (ex. : <i>paso</i> [paso], <i>peso</i> [peso], <i>piso</i> [piso], <i>poso</i> [poso], <i>puso</i> [puso])	★		
b.	Reconnaître et prononcer correctement des hiatus ² (ex. : <i>ti-o</i> [ti:o], <i>Ra-ul</i> [ra:ul], <i>cre-o</i> [cre:o])	★		
c.	Reconnaître et prononcer correctement des diphtongues ³ (ex. : <i>causa</i> [kausa], <i>duerme</i> [duerme], <i>peine</i> [peine])	→	★	
3.	Phonèmes consonantiques			
a.	Reconnaître et prononcer correctement les phonèmes consonantiques (ex. : <i>pala</i> [pala], <i>baía</i> [baía], <i>maía</i> [maía], <i>sala</i> [sala], <i>año</i> [año], <i>ano</i> [ano])	★		
b.	Prononcer correctement des phonèmes apparentés qui ont une incidence sur le sens des mots (ex. : <i>pero</i> [pero] et <i>perro</i> [perro], <i>lama</i> [lama] et <i>llama</i> [lama], <i>ano</i> [ano] et <i>año</i> [año])	→	★	
B. Accentuation de l'espagnol		3 ^e	4 ^e	5 ^e
1.	Reconnaître qu'à l'oral, l'accent tonique porte sur			
a.	la syllabe qui contient un accent grammatical ⁴ (ex. : <i>México</i> , <i>pájaro</i>)	→	★	
b.	l'avant-dernière syllabe lorsque le mot se termine par une voyelle, un <i>n</i> ou un <i>s</i> (ex. : <i>amigo</i> , <i>comen</i> , <i>casas</i>)	→	★	
c.	la dernière syllabe lorsque le mot se termine par une consonne autre que <i>n</i> ou <i>s</i> (ex. : <i>profesor</i> , <i>hotel</i>)	→	★	
2.	Reconnaître que l'accent tonique peut faire varier le sens d'un mot (ex. : <i>canto</i> – chant, <i>cantó</i> – j'ai chanté; <i>el</i> – le, <i>él</i> – il)	→	→	★
3.	Prononcer correctement la syllabe tonique dans un mot	→	→	★
C. Intonation de l'espagnol		3 ^e	4 ^e	5 ^e

Enchaînement des mots			
1. Liaison			
a. connaître le processus d'enchaînement de deux voyelles différentes ou d'une consonne suivie d'une voyelle (ex. : <i>mi amigo</i> – <i>mílamigo</i> , <i>sin embargo</i> – <i>sín embargo</i>)	→	★	
b. enchaîner correctement les mots à l'oral		→	★
2. Élision			
a. connaître le processus d'enchaînement de deux voyelles ou de deux consonnes identiques (ex. : <i>la casa azul</i> – <i>la casaazul</i> , <i>mi hijo</i> – <i>míhjo</i> , <i>esos señores</i> – <i>esos señores</i>)	→	★	
b. enchaîner correctement les mots à l'oral		→	★
Rythme et pause			
3. Reconnaître les groupes rythmiques et l'accentuation des syllabes des mots dans un énoncé (ex. : <i>En verano</i> , / <i>cuando estoy</i> de vacaciones, / me gusta bañarme y jugar al tenis.)	→	★	
4. Prononcer des énoncés en groupes rythmiques en y incluant des pauses au besoin	→	→	→
Intonation de phrase			
5. Établir un lien entre le type de phrase et l'intonation			
a. phrase déclarative et intonation descendante (ex. : Duerme tranquilo.)	★		
b. phrase interrogative et intonation ascendante (ex. : ¿Duerme tranquilo?)	★		
c. phrase exclamative et intonation ascendante, puis descendante (ex. : ¡Duerme tranquilo!)	★		
6. Utiliser l'intonation appropriée au type de phrase	→	★	

1. Le phonème est la plus petite unité de la langue orale correspondant à un son qui permet de distinguer des mots entre eux. Il n'est pas porteur de sens en lui-même (ex. : *padre*, *madre*).
2. Le hiatus est la séparation de deux voyelles contiguës en syllabes distinctes.
3. La diphthongue est l'union de deux voyelles contiguës en une seule syllabe.
4. L'accent grammatical porte sur la voyelle ayant un accent aigu à l'écrit (ex. : *teléfono*, *marrón*, *lápiz*).



APPENDICE D : Interaction directe

Planification activité 1 : Interaction directe avec le professeur

1. Intentions pédagogiques et didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la prise de parole de l'élève dans une discussion avec son enseignant. • Établir les conditions pour la mise en place de pratiques communicatives réelles où l'élève peut communiquer. • Permettre à l'élève un réinvestissement de ses apprentissages en espagnol dans des contextes diversifiés (simulation, improvisation, discussion) appliqué dans un contexte de communication réelle dans la L2. <ul style="list-style-type: none"> ○ Réinvestissement sur le thème de la famille (parler de sa famille, de ses amis) ○ Réinvestissement sur le thème de la description (se décrire, décrire un membre de sa famille, un ami) ○ Réinvestissement en utilisant le verbe « gustar » (parler de ses goûts et préférences alimentaires, activités et passetemps.).... ○ Nouvelle création et tentative de sortir du contexte d'étude. • Guider l'élève dans sa prononciation de l'espagnol avec un soutien ponctuel.
2. Durée	<p>Cette activité s'étend tout au long du stage. C'est une activité individuelle. Un élève volontaire vient en début ou à fin du cours me rencontrer pour une interaction directe d'environ 15 à 30 secondes. L'élève doit participer minimalement à 20 interactions avec son enseignant durant 10 semaines du stage II (sont exclues : la première semaine qui est d'observation, la semaine de relâche et la dernière semaine du stage II).</p> <p>Le temps alloué durant le cours est approximativement cinq minutes au début du cours et encore cinq à la fin de chaque cours. Ceci permet à environ 10 élèves de passer au début du cours et 10 à la fin. J'offre aussi des disponibilités sur l'heure du dîner, durant la pause en avant-midi, et à la fin de la journée après les classes.</p>

<p>3. Déroulement de l'activité</p>	<p>L'élève doit aller à la rencontre de l'enseignant et lui raconter quelque chose de personnel. Il peut parler de sa famille, de ce qu'il a fait dans sa journée, il peut décrire un membre de sa famille, un ami, soi-même, etc. L'élève utilise le vocabulaire et les structures apprises en espagnol.</p> <p>Cette activité favorise le déblocage de l'élève, car il doit répéter 20 fois cette mise en scène. Dans cette interaction, l'enseignant est un aidant, il cherche à comprendre l'élève comme s'il s'agissait d'une rencontre avec un étranger à qui il veut communiquer quelque chose. Il l'aide à trouver ses mots, corrige ou vérifie en répétant certains éléments de la conversation. Le niveau est de base. Il vise à faire vivre des expériences de succès où l'élève se fait comprendre dans la langue cible.</p> <p>Il s'agit d'une pratique communicative réelle. L'élève parle de choses qu'il connaît. Il n'est pas évalué sur le contenu ni la forme du message. C'est le nombre de rencontres qui va établir sa note. Ainsi un élève qui réussit à comptabiliser 20 interactions obtient 20/20. Le nœud de difficulté est psychologique, mais l'élève peut voir ses collègues les plus audacieux, prendre des idées d'eux, et arriver à dédramatiser cette rencontre.</p> <p>Les attentes sont que les élèves reprennent leurs notes de cours ou d'autres ressources, et qu'ils viennent après faire des essais de communication en espagnol. Les élèves pratiquent un peu avant avec un collègue, et ils peuvent planifier ce qu'ils vont dire.</p> <p>Je m'attends à ce que les élèves trouvent cela facile et qu'ils embarquent rapidement dans cette activité puisqu'il s'agit d'une façon peu coûteuse, en termes d'investissement en étude, pour accumuler des points.</p>
<p>4. Les apprentissages prévus : réinvestir les connaissances apprises.</p>	
<p>4.1 Domaine général de formation</p>	<p>Cette activité est en lien avec le domaine général <i>Santé et bien-être</i>. Le contact régulier avec l'élève l'amène à ce qu'il parle de façon naturelle de ses habitudes de vie (activités journalières, habitudes alimentaires, sommeil, loisir, etc.). Il les partage et compare avec ses partenaires s'il veut se pratiquer avec eux. L'échange est ouvert. D'autres élèves peuvent entendre ou écouter la conversation, comme dans une situation réelle où deux personnes parlent dans un espace public. L'activité permet à l'élève de verbaliser ce qu'il fait et ce qu'il</p>

	<p>aime ou n'aime pas. Ceci lui donne donc l'occasion de s'affirmer. (PFEQ, chap. 2, 5)</p> <p>Par ailleurs, l'enseignant écoute et démontre de l'intérêt sur ce que lui raconte l'élève. Il fait des commentaires approuvateur ou désapprouvateur sans que cela ait un impact sur ce que lui raconte l'élève, question de l'encourager à qu'il poursuive. L'enseignant est un locuteur attentif qui pose parfois des questions d'éclaircissement et répond aux questions de l'élève.</p> <p>Cette activité est aussi en lien avec le domaine général <i>Orientation et entrepreneuriat</i>. En plus de parler de ses habitudes de vie, l'élève se réfère parfois à ses projets. L'enseignant peut encourager l'élève qui entreprend et veut mener à terme un projet orienté vers la réalisation de soi. Cet encouragement répond bien à l'intention éducative de ce domaine général. (PFEQ, chap. 2, p. 7)</p>
<p>4.2 Connaissances à acquérir en tenant compte des savoirs essentiels</p>	<p>Dans le <i>contenu de formation</i> du document de progression des apprentissages, il s'agit d'<i>éléments de la situation de communication</i> dont « se donner une intention de communication dans ses interactions (PA, 2011, p. 7) ».</p> <p>Il s'agit aussi des <i>éléments linguistiques</i> du <i>lexique</i> tels qu'« utiliser le vocabulaire de base lié à son environnement immédiat, utiliser le vocabulaire lié à l'expression de ses besoins d'ordre personnel, scolaire ou social, utiliser le vocabulaire appris lors de ses interactions et de ses productions » (PA, 2011, p. 8).</p> <p>En ce qui concerne les <i>éléments linguistiques de la phonétique</i>, nous nous référons de façon générale aux savoirs qui concernent « prononcer correctement la syllabe tonique dans un mot, enchaîner correctement les mots à l'oral, utiliser l'intonation appropriée au type de phrase » (PA, 2011, p. 10-11).</p> <p>Finalement, en ce qui concerne les éléments linguistiques en lien avec la grammaire, nous nous référons à « formuler une phrase de base » (PA, 2011, p. 13) « utiliser des expansions pour préciser le sens d'un mot, accorder en personne et en nombre le verbe avec le sujet (PA, 2011, p. 15), appliquer des règles de formation du pluriel des noms pendant ses interactions » (PA, 2011, p. 16), appliquer des règles de formation du féminin et du pluriel des adjectifs lors de ses interactions » (PA, 2011, p. 17).</p>

4.3 Compétences disciplinaires visées et composantes	<p>Cette activité vise la première compétence, interagir en espagnol. L'élève est appelé à échanger de façon spontanée « Les interventions d'élève demeurent spontanées, ne sont pas mémorisées à l'avance et impliquent nécessairement une communication directe ou presque immédiatement avec une ou plusieurs personnes » (PFEQ, chap. 5, p. 13).</p> <p>Les composantes visées de la compétence sont de suivre la démarche d'interaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cerner les éléments de la situation de communication • Respecter l'intention de communication • Recourir aux ressources appropriées • Réguler ses interactions (PFEQ, chap. 5, p. 14).
4.4 Compétences transversales dont le développement est particulièrement visé.	<p>Les compétences transversales à développer sont celles d'ordre personnel et social où l'élève apprend à mieux connaître ses forces, champs d'intérêt. C'est là où il s'affirme, persévère et apprend à se faire confiance (PFEQ, chap. 5, p. 5).</p>
5. Stratégie générale d'enseignement (Ce que fait le prof)	<p>De façon générale, l'enseignant est un aidant. Il sait que les erreurs font partie du processus d'acquisition de la langue. Il aide ses élèves à percevoir et à corriger leurs erreurs (PFEQ, chap. 5, p. 8).</p> <p>Cette activité permet de mieux connaître les élèves et leurs besoins concernant la prononciation.</p> <p>Une grille, où un espace est conservé pour y faire des commentaires, et permettre à l'enseignant de mieux comptabiliser le nombre d'interactions faites par l'élève.</p>
6. Stratégies générales d'apprentissage (Ce que font les étudiants)	<p>Choisir un thème avant d'aller à la rencontre de l'enseignant, et repasser ses notes de cours ou ressources.</p> <p>Se pratiquer avec un autre élève, ou pratiquer mentalement ce qu'ils veulent dire à l'oral.</p> <p>Demander à l'enseignant la façon correcte de produire un élément de la langue cible.</p> <p>Préparer une question pour les aider à maintenir la communication.</p>

7. Matériel nécessaire	Comme seul matériel, l'élève doit posséder la feuille où les interactions sont comptabilisées (voir Appendice A). Cette feuille est conservée en classe.
8. Médiagraphie	<p>Publication</p> <p>Gouvernement du Québec (2007a). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 2. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007b). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle : chapitre 2. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007c). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 3. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007d). Programme de formation de l'école québécoise — Espagnol, langue tierce : chapitre 5. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p> <p>Gouvernement du Québec (2010). Cadre d'évaluation des apprentissages — Espagnol, langue tierce. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p> <p>Gouvernement du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire — Espagnol, langue tierce. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p>
9. Collecte de données durant la réalisation du projet	<p>Observations</p> <p>Entretiens</p> <p>Journal réflexif</p> <p>Grille pour la comptabilisation de l'interaction</p>

APPENDICE E : Planification exercices sur Quizlet

Planification activité 2 : Travail pratique d'apprentissage sur Quizlet

1. Intentions pédagogiques et didactiques	<p><u>Concernant la compétence, interagir et produire des textes oraux.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir des conditions d'écoute, en répétition, du lexique à l'oral afin de : <ul style="list-style-type: none"> ○ favoriser le développement d'habitudes concernant l'accent, le rythme et l'intonation. ○ favoriser le développement d'un vocabulaire approprié. • Permettre aux élèves de réviser le lexique vu afin de le réinvestir dans des activités de communication orale. <ul style="list-style-type: none"> ○ Présenter à l'élève des éléments pour la construction de phrases simples à partir du vocabulaire de base lié à la famille, aux vêtements, aux couleurs, aux numéros, à la description de personne, à certains aliments, aux activités quotidiennes, à quelques verbes irréguliers, et aux terminaisons de verbes réguliers. <p><u>Concernant la compétence, produire des textes oraux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir des conditions pour faire des liens entre le graphème et les sons dans les mots • Guider l'élève dans sa prononciation de l'espagnol. • Sensibiliser la perception de nouveaux groupes de sens dans les terminaisons verbales au passé (<i>pretérito perfecto</i>) • Outiller l'élève afin qu'il puisse mieux gérer sa démarche d'interaction. <p>Suivant le principe de la classe inversée, puisqu'il est entendu que l'élève pratique Quizlet principalement à la maison. L'enseignant « les incitera à trouver des façons de poursuivre leurs apprentissages en dehors de la classe (PFEQ, chap. 5, p. 8 « Rôle de l'enseignant) ».</p> <p><u>Concernant la compétence, comprendre des textes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Établir les conditions qui vont amener l'élève à relever des éléments culturels d'ordre linguistique, des différences phonétiques et lexicales afin de les comparer avec ceux de sa propre culture. <p><u>Concernant la compétence technologique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se familiariser avec un outil de mémorisation, Quizlet (l'outil peut être utilisé par l'élève dans d'autres matières).
2. Durée	L'outil est disponible en ligne, l'élève peut l'utiliser autant qu'il le

	<p>veut à la maison. En classe, 8 périodes de 10 à 15 minutes, durant des cours non consécutifs, sont accordées pour expliquer l'accès au site et pour que les élèves se familiarisent avec celui-ci seul ou avec ses collègues.</p> <p>Cette activité débute à partir de la deuxième semaine du stage et s'étant jusqu'à la douzième semaine. Elle met à la disposition de l'élève du vocabulaire de révision à l'oral et à l'écrit durant le mois de février, alors que durant le mois de mars de nouveaux apprentissages ont été déposés sur le site de Quizlet, il s'agit des verbes conjugués au passé simple.</p>
3. Déroulement de l'activité	<p>C'est une activité individuelle. L'élève se pratique seul. Néanmoins, il peut voir sa position dans certains jeux, car ils forment un groupe fermé avec la classe. Il s'agit d'un site qui permet l'utilisation de cartes éclairées. D'un côté, il y a l'image (pour un exemple voir Appendice C), de l'autre le mot correspondant avec son déterminant ainsi que la prononciation orale du mot et le concept représenté par l'image. Il y a quelques variantes si c'est un verbe, un adjectif ou un nom où il est difficile de placer une image. Par exemple pour les membres de la famille, c'est la traduction qui apparaît sur la deuxième carte.</p> <p>Entre 4 et 6 thèmes ont été déposés pour chaque groupe en fonction de son niveau (secondaire 1, 2 ou 3). Pour chaque thème, l'élève pouvait choisir entre sept activités pratiques différentes pour travailler l'apprentissage (ou révision) du vocabulaire (Appendice D : sept activités pratiques pour le thème des vêtements, <i>la ropa</i>). Dans la première et deuxième activité, les cartes de vocabulaire sont présentées. Dans un premier temps, le programme choisit quelques images, il les présente à l'élève qui doit choisir entre quatre éléments une réponse. L'élève reçoit immédiatement la correction de sa réponse. Lorsqu'une partie des termes sont appris, le programme fait un bilan des apprentissages (pour des exemples, voir Appendice E).</p> <p>L'élève peut ajuster certaines options (pour un exemple, voir fenêtre d'ajustements Appendice F) tout dépendamment de l'activité pratique qu'il a choisi de faire. Par exemple, il peut choisir de travailler seulement les mots qu'il a marqués d'une étoile, il peut changer l'ordre des deux cartes éclairées, c'est-à-dire que c'est image qui apparaît en premier lieu, le mot avec ou sans la prononciation. Il peut aussi activer ou désactiver la prononciation.</p> <p>La troisième activité concerne l'écriture. À la quatrième, le mot est</p>

	donné à l'oral et l'élève doit l'écrire. Le programme indique toujours immédiatement si la réponse est correcte ou non et il donne régulièrement un bilan du progrès que fait l'élève.
4. Les apprentissages prévus	
4.1 Domaine général de formation	Cette activité est en lien avec le domaine général <i>Santé et bien-être</i> , elle offre à l'élève des outils lui permettant d'apprendre un vocabulaire en lien avec son environnement immédiat, ce qui lui permettra de parler de ses habitudes de vie (activités journalières, habitudes alimentaires, sommeil, loisir, etc.). (PFEQ, chap. 2, p. 5)
4.2 Connaissances à acquérir en tenant compte des savoirs essentiels	<p>Dans le contenu de formation du document de progression des apprentissages, il s'agit des <i>éléments linguistiques</i> du <i>lexique</i>, l'élève comprend et reconnaît le vocabulaire de base lié à son environnement immédiat (PA, 2011, p. 8).</p> <p>Aussi, dans les <i>éléments linguistiques lexique</i>, l'élève travaille les relations sémantiques (PFEQ, chap. 5, p. 9) appliquées aux verbes. Puisque tous les verbes conjugués ont la même racine verbale, ils forment une même famille. L'élève est amené, à l'oral, à reconnaître les terminaisons verbales qui déclinent le verbe et déterminent son temps, sa personne et son nombre.</p> <p>En ce qui concerne les <i>éléments linguistiques</i> de la <i>phonétique</i>, l'élève travaille la correspondance son-graphie. Il reconnaît et prononce correctement les phonèmes et il reconnaît et prononce correctement la syllabe tonique des mots (PA, 2011, p. 10). Aussi, il peut établir des liens sémantiques entre les sons finaux des verbes conjugués.</p> <p>Finalement, en ce qui concerne les éléments linguistiques en lien avec la grammaire, l'élève reconnaît le genre et le nombre des noms. (PA, 2011, p. 16).</p>
4.3 Compétences disciplinaires visées et composantes	Cette activité vise à préparer l'élève pour le développement des trois compétences visées dans le programme : interagir, comprendre et produire. L'activité vise le niveau inférieur de ces trois compétences, celui du syntagme, et non celui de la phrase ou du texte.
4.4 Compétences transversales dont le développement est	La compétence transversale visée est d'Exploiter les technologies de l'information et de la communication, compétence 6 du PFEQ.

particulièrement visé.	
5. Stratégie générale d'enseignement (Ce que fait le prof)	<p>De façon générale, l'enseignant met à la disposition des élèves, sur le site Quizlet, le lexique qu'il a déjà vu en classe et un autre nouveau concernant les verbes.</p> <p>L'enseignant dépose premièrement un lexique connu des élèves afin de leur permettre de se familiariser avec le site Quizlet.</p> <p>Par la suite, de nouveaux thèmes, en lien avec les éléments linguistiques, sont ajoutés au site Quizlet.</p> <p>Des périodes de travail en classe permettent aux élèves d'échanger et de découvrir des connaissances concernant l'utilisation du site Quizlet.</p>
6. Stratégies générales d'apprentissage (Ce que font les étudiants)	<p>Il explore le site et ses fonctionnalités.</p> <p>Les élèves interrogent l'enseignant sur les fonctionnalités qu'ils ne reconnaissent pas.</p> <p>Ils demandent de l'aide à leurs pairs.</p> <p>Il utilisent les options de prononciation afin de mieux reconnaître et produire les mots.</p> <p>Ils répètent les mots dans leur tête ou à voix basse.</p>
7. Matériel nécessaire	<p>Chaque élève dispose de son ordinateur et de casques d'écoute. L'élève doit avoir son matériel en état de fonctionner correctement : avoir sa batterie chargée, avoir son accès à internet qui fonctionne correctement.</p>
8. Médiagraphie	<p>Publication</p> <p>Gouvernement du Québec (2007a). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 2. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007b). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle : chapitre 2. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007c). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle :</p>

	<p>chapitre 3. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007d). Programme de formation de l'école québécoise — Espagnol, langue tierce : chapitre 5. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p> <p>Gouvernement du Québec (2010). Cadre d'évaluation des apprentissages — Espagnol, langue tierce. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p> <p>Gouvernement du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire — Espagnol, langue tierce. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p>
9. Collecte de données durant la réalisation du projet	<p>Observations (aussi, des données de suivi offertes par le site Quizlet au professeur)</p> <p>Entretiens</p> <p>Journal réflexif</p>

APPENDICE F : Planification du montage vidéo

Planification activité 3 : Montage vidéo

1. Intentions pédagogiques et didactiques	<p><u>Concernant la compétence, produire des textes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Produire un texte écrit et oral. • S'exprimer sur des événements du passé. • Présenter son texte sur un support multimédia. • Réinvestir des connaissances sur la langue : <ul style="list-style-type: none"> ○ connaissances antérieures apprises en classe ○ temps de verbe vu dans les dernières semaines ○ expression et aspect culturel de textes lu et entendu en classe • Permettre à l'élève de revoir sa démarche de production. <ul style="list-style-type: none"> ○ Amener les élèves à pratiquer leur prononciation par la création d'un montage vidéo. ○ Établir des conditions d'écoute de ses propres productions permettant ainsi à chaque élève de juger soi-même de la qualité de sa production.
2. Durée	Le projet de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) de montage vidéo avait une durée de cinq cours.
3. Déroulement de l'activité	<p>Pour les élèves de secondaire 2, la SAE se faisait en équipe de deux et ils devaient raconter les activités faites au cours de leurs vacances passées, créer un texte puis faire un montage vidéo.</p> <p>Dans les cours précédents, les élèves ont commencé à voir le temps du passé. Ils ont eu un mini test sur ce verbe et ils ont pu le pratiquer sur Quizlet.</p> <p>Au premier cours de cette nouvelle activité, nous parlons de nos vacances passées (les élèves revenaient de la semaine de relâche de mars). Ensuite, nous écoutons un dialogue d'un enregistrement sonore. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves reconstruisent le sens du texte écouté. Nous en sortons une liste d'expressions langagières qui expriment l'appréciation d'activités passées. En équipe de deux, ils répètent le texte en imitant les intonations, surtout dans les expressions idiomatiques.</p> <p>Lors des deux cours suivants, l'enseignant donne les consignes</p>

	<p>(Appendice 3G) concernant la production du texte. Les élèves suivent la démarche de production concernant la planification puis la réalisation. En équipe de deux, les élèves produisent un dialogue, et sélectionnent des images et des photos en lien avec leur expérience. Aussi, ils vont choisir d'une liste des expressions idiomatiques d'appréciation utilisées par les jeunes espagnols dans le texte initial écouté au premier cours de la SAE. Une fois créé le texte, nous avons révisé les structures des phrases et pratiqué le dialogue.</p> <p>Finalement, l'enseignant donne les consignes concernant le montage vidéo. Il met à la disposition des élèves un tutoriel (Voir Appendice 3H) pour l'outil suggéré — WeVideo — et un exemple de montage vidéo qu'il a fait. Il explique la grille d'évaluation (dans l'appendice 3G) en mettant une emphase sur les éléments en lien avec la prononciation. Les élèves passent au montage vidéo et enregistrent leur voix.</p> <p>Le retour réflexif se fait lors de l'entretien final.</p>
4. Les apprentissages prévus	
4.1 Domaine général de formation	<p>Pour les élèves du deuxième secondaire, cette activité est en lien avec le domaine général Orientation et entrepreneuriat. L'intention éducative est d'« Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » Les axes de développement sont la « Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actuation » et « Appropriation des stratégies liées à un projet » (PFEQ, 2007 b, chap. 2, p. 24).</p>
4.2 Connaissances à acquérir en tenant compte des savoirs essentiels	<p>Dans le contenu de formation du document de progression des apprentissages, un grand nombre de notions et de concepts peuvent être sollicités par la SAE.</p> <p>Des attentes particulières sont mises sur les éléments linguistiques de la phonétique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondance son-graphème : établir un lien entre les lettres de l'alphabet et les sons qu'elles produisent. • Prononciation des phonèmes : prononcer correctement les phonèmes vocaliques et consonantiques. • Accentuation de l'espagnol : Prononcer correctement la syllabe

	<p>tonique dans un mot.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rythme et pause : Prononcer des énoncés en groupes rythmiques en y incluant des pauses au besoin. • L'intonation de phrase : utiliser l'intonation appropriée au type de phrase. (PA, 2011, p. 10-11) <p>Des attentes sont aussi mises sur certains éléments linguistiques de la grammaire, particulièrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conjuguer des verbes réguliers : au passé simple • Conjuguer certains verbes irréguliers : au passé simple (PA, 2011, p. 19)
4.3 Compétences disciplinaires visées et composantes	<p>Cette activité vise la compétence disciplinaire trois, produire des textes variés en espagnol.</p> <p>Diversifier ses expériences de production.</p> <p>Suivre la démarche de production.</p> <p>Mettre à profit ses connaissances sur les cultures des pays hispanophones.</p>
4.4 Compétences transversales dont le développement est particulièrement visé.	<p>La compétence transversale visée est d'Exploiter les technologies de l'information et de la communication, compétence 6 du PFEQ.</p>
5. Stratégie générale d'enseignement (Ce que fait le prof)	<p>De façon générale, l'enseignant met à la disposition des élèves toutes les ressources dont ils ont besoin. Ils peuvent revoir les verbes qu'ils auront besoin dans Quizlet.</p> <p>Pour ce qui est de la prononciation, ils peuvent venir me voir et utiliser les phrases de leur texte pour faire une interaction directe avec le professeur (Activité numéro un de l'expérimentation).</p>
6. Stratégies générales	<p>Les élèves suivent la démarche de production.</p>

d'apprentissage (Ce que font les étudiants)	<p>Ils vérifient la prononciation de mot ou de phrases de leur production.</p> <p>Ils pratiquent le texte avant de commencer l'enregistrement.</p> <p>Ils vont réécouter l'enregistrement plusieurs fois et l'enregistrer à nouveau.</p>
7. Matériel nécessaire	<p>Chaque élève dispose de son ordinateur et de casques d'écoute. L'élève doit avoir son matériel en état de fonctionner correctement : avoir sa batterie chargée, et avoir son accès à internet qui fonctionne correctement.</p> <p>Un tutoriel pour le montage vidéo disponible sur GoogleClassroom et une version papier à consulter en classe.</p>
8. Médiagraphie	<p>Publication</p> <p>Gouvernement du Québec (2007a). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 2. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007b). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle : chapitre 2. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007c). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle : chapitre 3. Ministère de l'Éducation du Québec.</p> <p>Gouvernement du Québec (2007d). Programme de formation de l'école québécoise — Espagnol, langue tierce : chapitre 5. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p> <p>Gouvernement du Québec (2010). Cadre d'évaluation des apprentissages — Espagnol, langue tierce. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/</p> <p>Gouvernement du Québec (2011). Progression des apprentissages au secondaire — Espagnol, langue tierce. Ministère de l'Éducation du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/d</p>

	omaine-des-langues/espagnol-langue-tierce/
9. Collecte de données durant la réalisation du projet	Observations Journal réflexif

APPENDICE G : Comptabilisation des interactions

Feuilles pour comptabiliser les interactions





Nombre : _____ Grupo : _____

INTERACCIÓN DIRECTA

#	Fecha	Puntos/iniciales	Comentarios
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
Total de los puntos acumulados.			

APPENDICE H : Exemple de cartes éclaires

Exemple de cartes éclaires sur Quizlet

el jersey		☆ 🔊 ✎
la gorra		☆ 🔊 ✎
la camiseta		☆ 🔊 ✎
el traje		☆ 🔊 ✎

APPENDICE I : Les exercices sur Quizlet

Les sept activités pratiques sur Quizlet

23 termes


Bielenvie
ENSEIGNANT

La ropa

ajoutée à [Secondaire 2 grupo 303](#) | [Secondaire 3 grupo 309](#) | [Secondaire 3 grupo 306](#) et 8 autres








ÉTUDIER



APPRENDRE



CARTES



ÉCRIRE

9 % TERMINÉS



DICTÉE



TEST

PRÉC. : 80 %

JOUER



ASSOCIER



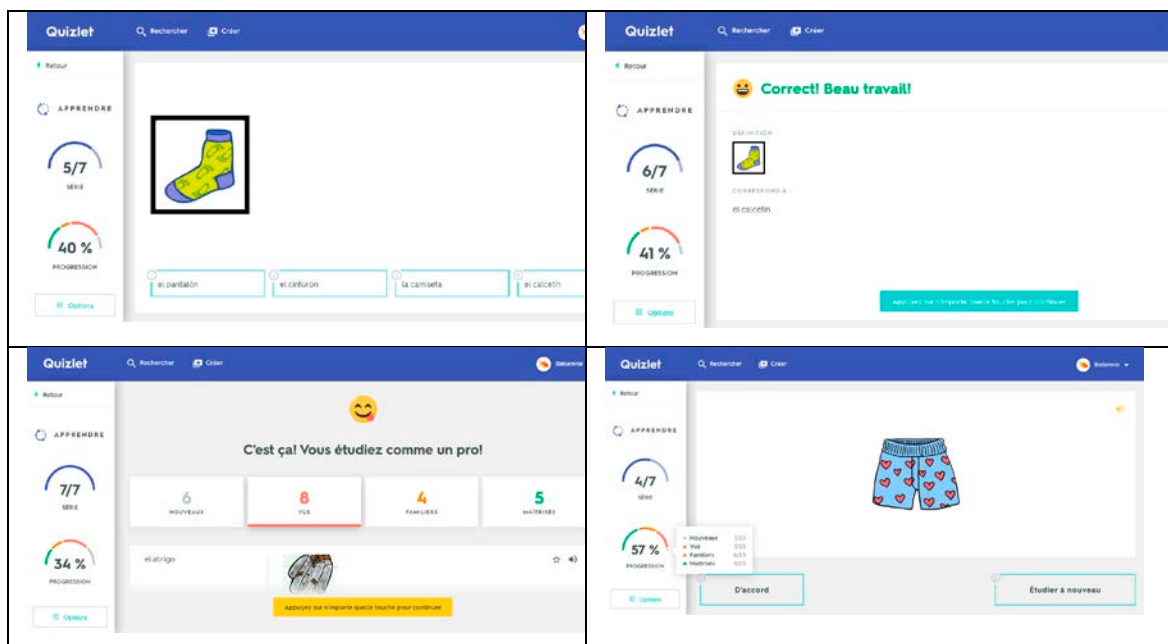
GRAVITÉ



LIVE

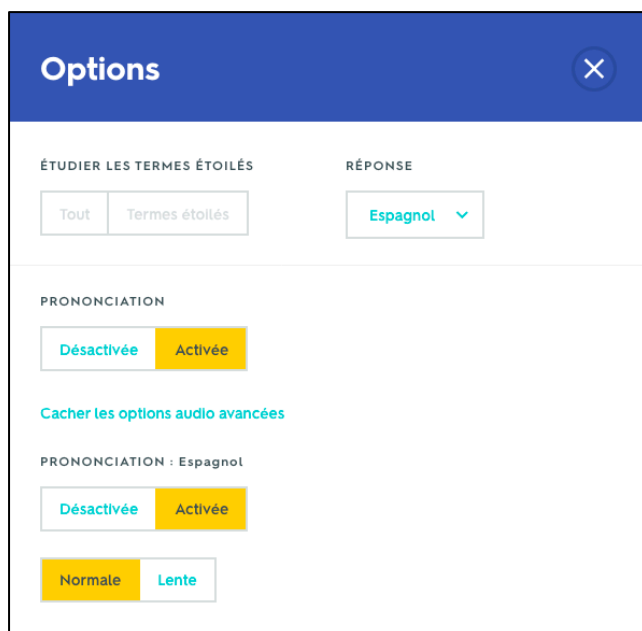
APPENDICE J : Bilan des apprentissages

Exemple de bilans avec les cartes éclairées sur Quizlet pour l'activité APPRENDRE



APPENDICE K : Ajustement sur Quizlet

Fenêtre d'ajustements pour les options de prononciation sur Quizlet



APPENDICE L : Consignes préparation montage vidéo

¿Qué tal las vacaciones pasadas? ¿Qué hiciste?

Objetivo: valoración de acontecimientos del pasado y utilización de las expresiones juveniles para intercambiar en un lenguaje coloquial con amigos.

Proyecto

En equipos de 2, prepara un diálogo y luego un montaje vídeo (un minuto y medio a dos minutos máximo). **Hablas y valoras tus vacaciones pasadas** (p. 66-67).

Exigencias.

1. Preparar un diálogo y después preparar un montaje vídeo (movie maker, Wevideo, Imovie).
2. Cada alumno tiene que hablar de las actividades y utilizar 3 - 4 verbos diferentes en pasado (p. 67-68).
3. Tienes que valorar las actividades que hiciste con 4 expresiones (p. 66 y 71); utilizando al menos una expresión negativa.
4. Cada alumno hace 2 preguntas al otro.
5. Mínimo 8 imágenes.
6. Atención a la pronunciación cuando haces preguntas, en la expresión de la valoración, y en la acentuación de los verbos del pasado).

Grille d'évaluation

Evaluación de la producción escrita y oral

Contenido: ¿Incluye todas las partes de la presentación?	5	4	3	2	1
Organización de las ideas, coherencia y calidad de la presentación.	5	4	3	2	1
Expresiones para la valoración de los acontecimientos	5	4	3	2	1
Expresividad en el texto, entonación de las frases.	5	4	3	2	1
Acentuación de las palabras: agudas, llanas, esdrújulas.	5	4	3	2	1
Pronunciación de los fonemas del español (por ej. r, ll, j, g, h, en, in, an, on, qua, cua, u, z, ch)	5	4	3	2	1
Montaje vídeo	5	4	3	2	1

APPENDICE M : Entretien initial

1/ 276

Questionnaire, entretien initial avec le groupe

La première partie du questionnaire porte sur les expériences et les activités présentes de l'élève.

1. Combien de langue parles-tu?

Je parle 3 langues

2. Quelle est ta langue maternelle?

Roumain

3. Quelles autres langues as-tu apprises?

Anglais et français

4. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison?

français

5. Quelle langue parles-tu avec tes amis?

français

6. Quelle langue préfères-tu parler?

français

La deuxième partie du questionnaire porte sur les opinions, l'interprétation et les sentiments reliés à la prononciation.

7. De façon générale, quelle importance accordes-tu à la prononciation, soit de ta langue maternelle ou à une autre langue que tu parles? Parle-moi de cette importance.

Je pense que c'est pas très important car tout le monde peut parler comme ils veulent

8. Que penses-tu lorsque ton enseignant ou une autre personne corrige ta prononciation?

Je pense que c'est correct et je ressens rien car si elle lui dérange son c'est son opinion. Je m'en fous de ce que les gens pensent de moi.

9. Lorsque tu apprends une langue seconde, quelles sont tes attentes en ce qui concerne ta propre prononciation où la correction que l'on pourrait te faire?

Je pense qu'elle ne va pas être très stricte
car quand on apprend il y a plusieurs erreurs.

10. Quel impact penses-tu qu'il aurait sur toi un commentaire de ton professeur sur ta façon de prononcer, par exemple en espagnol.

Je m'en fous car j'ai pas besoin d'avoir bien
fait devant les gens. Si il rit de moi c'est leur problème.

11. Que penses-tu de tes habiletés à bien prononcer une langue sans aucune indication, c'est-à-dire, simplement en écoutant cette langue et en essayant de la parler par la suite.

Je pense que le plus que tu parle la langue
plus tu prononce mieux.

12. De quelles façons crois-tu qu'il serait possible pour toi d'améliorer ta prononciation?

Écouter des films ou des gens parler dans cette
langue (film avec sous-titre préférable)

13. Que trouves-tu de plus difficile dans l'apprentissage d'une langue?

Apprendre la conjugaison des verbes.

14. Y a-t-il des sons qui te dérangent ou qui t'inquiètent en espagnol? Quel impact est-ce que cela représente pour toi ?

Les h me dérangent. Par exemple havier s'écrit
Xavier. Cela me dérange car c'est difficile à comprendre.

2/ 276

Questionnaire, entretien initial avec le groupe

La première partie du questionnaire porte sur les expériences et les activités présentes de l'élève.

1. Combien de langue parles-tu?

2 langues

2. Quelle est ta langue maternelle?

Le Français

3. Quelles autres langues as-tu apprises?

L'anglais et l'Espagnol

4. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison?

Le Français

5. Quelle langue parles-tu avec tes amis?

Le Français, des fois Anglais et Espagnol

6. Quelle langue préfères-tu parler?

L'anglais

La deuxième partie du questionnaire porte sur les opinions, l'interprétation et les sentiments reliés à la prononciation.

7. De façon générale, quelle importance accordes-tu à la prononciation, soit de ta langue maternelle ou à une autre langue que tu parles? Parle-moi de cette importance.

Selon moi, il faut quand même bien prononcer les mots pour que les autres personnes nous comprennent, mais elle n'est pas obligée d'être parfaite, puisque tout le monde a un accent.

8. Que penses-tu lorsque ton enseignant ou un autre personne corrige ta prononciation?

Je suis encore dans l'âge de l'apprentissage, alors je ne trouve aucun sentiment négatif. J'essaierai de ne plus faire la même erreur. Je n'accorde aucune importance à ce que les autres élèves disent puisque je suis en train d'apprendre.

9. Lorsque tu apprends une langue seconde, quelles sont tes attentes en ce qui concerne ta propre prononciation où la correction que l'on pourrait te faire?

Je m'attends à ce que mon enseignant me respecte et m'aide à devenir meilleure dans cette langue. Je m'attends aussi qu'il me dise si j'ai des erreurs.

10. Quel impact penses-tu qu'il aurait sur toi un commentaire de ton professeur sur ta façon de prononcer, par exemple en espagnol.

Si elle semble fâchée, alors je me sentirai mal à l'aise et j'aurai tendance à ne pas m'en rappeler. Si elle me dit avec une voix qui me dit qu'elle n'est pas fâchée, alors tout ira bien.

11. Que penses-tu de tes habiletés à bien prononcer une langue sans aucune indication, c'est-à-dire, simplement en écoutant cette langue et en essayant de la parler par la suite.

Il faut les deux, entendre pour ensuite essayer et devenir meilleur. Si on en oublie un, ça va nous prendre plus de temps à l'apprendre.

12. De quelles façons crois-tu qu'il serait possible pour toi d'améliorer ta prononciation?

Je pense que si mon professeur passe des fois des mini tests de prononciation, parce que j'ai l'impression qu'elle ne nous entend pas parler.

13. Que trouves-tu de plus difficile dans l'apprentissage d'une langue?

Lorsque j'ai des mauvaises notes, et je fais beaucoup d'erreurs. Ça veut rentrer mais ça marche pas pour X raison.

14. Y a-t-il des sons qui te dérangent ou qui t'inquiètent en espagnol? Quel impact est-ce que cela représente pour toi ?

Lorsque il faut rouler les "r", j'en suis incapable. Il y a aussi la vitesse durant la compréhension auditive, ça va trop vite, et je n'arrive pas à comprendre.

APPENDICE N : Entretien final

276/2

Questionnaire, entretien final avec le groupe

1.- Dans les dernières semaines, comment avons-nous travaillé plus particulièrement ta prononciation de l'espagnol ?

avec les interactions avec la professeure

2.- Comment les activités faites sur Quizlet peuvent-elles t'aider dans la prononciation de l'espagnol.

J'ai écouté l'enregistrement de la prononciation des mots sur Quizlet et j'ai répété les mots avec la bonne prononciation.

3.- Comment le montage vidéo peut-il t'aider dans ta prononciation de l'espagnol?

J'ai recommencé plusieurs fois le montage vidéo et j'ai répété mon dialogue plusieurs fois alors j'ai pratiqué ma prononciation.

4. Comment l'utilisation de screencast-o-matic peut-elle t'aider dans ta prononciation de l'espagnol?

Je peux réécouter mon enregistrement et changer ma prononciation pour le prochain enregistrement.

5.- Qu'est-ce que tu as fait pour t'améliorer lors de l'enregistrement de ta voix sur Wevideo ou sur un autre dispositif?

J'ai parler plus lentement et j'ai plus articuler
pour qu'on comprenne la discussion

6.- Comment les "participations" (les interactions directes avec le professeur) peuvent-elles t'aider dans la prononciation de l'espagnol?

La professeure va me dire la bonne prononciation
des mots si je ne les prononce pas bien.

7.- Y a-t-il quelque chose qui a changé dans ta prononciation à partir de ces activités?

Je parle mieux en espagnol.

8.- Quelle suggestion as-tu pour aider au travail de la prononciation en classe?

Faire plus d'activités à l'oral.

276/4

Questionnaire, entretien final avec le groupe

1.- Dans les dernières semaines, comment avons-nous travaillé plus particulièrement ta prononciation de l'espagnol ?

Avec le projet vidéo

2.- Comment les activités faites sur Quizlet peuvent-elles t'aider dans la prononciation de l'espagnol.

En écoutant le dialogue, ça aide à la prononciation. Ça peut aider certaines personnes mais ça n'a pas changé grand

3.- Comment le montage vidéo peut-il t'aider dans ta prononciation de l'espagnol?

On parle dans la vidéo donc ça aide. Ça a bien été dans la prononciation

4. Comment l'utilisation de screencast-o-matic peut-elle t'aider dans ta prononciation de l'espagnol?

276/4

Questionnaire, entretien final avec le groupe

1.- Dans les dernières semaines, comment avons-nous travaillé plus particulièrement ta prononciation de l'espagnol ?

Avec le projet vidéo

2.- Comment les activités faites sur Quizlet peuvent-elles t'aider dans la prononciation de l'espagnol.

En écoutant le dialogue, ça aide à la prononciation. Ça peut aider certaines personnes mais ça ne peut changer grand.

3.- Comment le montage vidéo peut-il t'aider dans ta prononciation de l'espagnol?

On parle dans la vidéo donc ça aide. Ça a bien été pour la prononciation.

4. Comment l'utilisation de screencast-o-matic peut-elle t'aider dans ta prononciation de l'espagnol?